اتجاهات في التربية الحديثة

تأليف

محمد فؤاد جلال

الكتاب: اتجاهات في التربية الحديثة

الكاتب: مُحَمَّد فؤاد جلال

الطبعة: ٢٠٢٣

الناشر: وكالة الصحافة العربية (ناشرون)

٥ ش عبد المنعم سالم – الوحدة العربية – مدكور- الهرم –
الجيزة - جمهورية مصر العربية
هاتف : ٣٥٨٢٥٢٩٣ _ ٣٥٨٦٧٥٧٦ _ ٣٥٨٦٧٥٧٥
فاكس : ٣٥٨٧٨٣٧٣

http://www. bookapa.com E-mail: info@bookapa.com

دار الكتب المصرية
فهرسة أثناء النشر

جلال ، مُحَمَّد فؤاد
اتجاهات في التربية الحديثة/ مُحَمَّد فؤاد جلال
– الجيزة – وكالة الصحافة العربية.
١٧٥، ١٨*٢١ سم.
الترقيم الدولى: ٤ – ٦٧٧ – ٩٩١ – ٩٧٧- ٩٧٨
أ – العنوان رقم الإيداع : ٤٨٣٢ / ٢٠٢٣

اتجاهات في التربية الحديثة

وكالة الصحافة العربية
«ناشرون»

مقدمة

منذ سنة **١٩٢٥** دخل التعليم في مصر في دور جديد، وبدأ بين رجال التعليم نوع من الوعي الجديد الذي يمت بأصوله إلى الوعي القومي الذي دخلت فيه مصر في نهضتها الأخيرة. غير أن الوعي التعليمي كان في بدئه وعياً عاماً غامضاً بعض الشيء، ينقصه الكثير من الوضوح، وكان التوكيد فيه على "الكم" أكثر مما كان على "الكيف". وكان لجمهور المدرسين مجهود مشكور في توجيه الوعي الجديد نحو "الكيف" وربما كان أول جهد موجه في هذا السبيل هو عقد "مؤتمر التعليم الأولي" الذي قامت به نقابة المعلمين في ذلك الحين، والذي ناقش "كيف" التعليم مناقشة مستنيرة لأول مرة في مصر، فوضع البذرة التي تقوم عليها اتجاهات التربية الحديثة في مصر. ولعل إنشاء معهد التربية في عام **١٩٢٩** كان من أكبر الخطوات في هذا السبيل؛ إذ نص قانون إنشائه على أنه معهد لتخريج المعلمين، ومركز للبحث في شئون التربية. وقد عاصرت هذا المعهد من يوم نشأته، واتصلت بما كان يسوده من الاتجاهات التي كانت ترمي في مجموعها إلى وضع أسس التربية القومية في مصر المستقلة. وقد ساهمت في البناء ببضع لبنات على صورة بحوث أو محاضرات كانت في نظري تعبيراً عن الروح الجديدة في التعليم، وهي الروح التي لا يزال العاملون يعملون على توطيدها وتدعيمها وتنميتها.

وقد جمعت طائفة منها في هذا الكتاب وهي تكون وحدة في الفكر رغم اختلاف مناسباتها، ويستطيع القارئ أن يلمس اتجاهات كانت وثيقة الصلة بالحركة التعليمية في عهدها الأخير.

وإني وإن لم أكن في معرض التأريخ للنهضة التعليمية في مصر فلا يسعني إلا أن أسجل أن أكبر الفضل في توجيه حركة التعليم نحو "الكيف" إنما يرجع إلى الرائد الأول للتربية الحديثة في مصر وهو الأستاذ إسماعيل القباني بك، الذي ظل حياته يناضل في هذا السبيل نضالاً رائعاً كان له في توجيه السياسة التعليمية في مصر أخطر الأثر.

وإني لأرجو أن يكون لكتابي هذا بعض الفائدة في هذا السبيل،

محمد فؤاد جلال

أستاذ التربية بمدرسة المعلمين العليا

التعليم والإصلاح الاجتماعي[1]

إن العلاقة بين التعليم وبين الإصلاح الاجتماعي علاقة معقدة تتشابك فيها مختلف العوامل. وكثيراً ما ظن الباحثون والمفكرون أن الطريق السطاني إلى الإصلاح الاجتماعي هو التعليم. وكان ذلك طبيعيا لأن مجتمعنا إذا قارناه بغيره من المجتمعات التي سبقته في الرقي؛ فإنما يلفت نظرنا –بطبيعة الحال– انتشار التعليم في هذه المجتمعات وتفشي الجهل في مجتمعنا. ولذلك كان من الطبيعي أن يطالب المتنورون، والشعب معهم، بالإكثار من المدارس، وبتكوين جامعة، وبتعميم التعليم الإلزامي. وفي ذهن الكثيرين أن ذلك يجب أن يؤدي بالضرورة إلى إصلاح المجتمع. بل إن الكثيرين يظنون أن هذا هو الإصلاح وأن ليس هناك إصلاح بعد نشر التعليم.

ولا شك أن التعليم وسيلة من وسائل الإصلاح، إذا أحسن توجيهه الوجهة المنتجة. وبكل أسف لم يكن التعليم عندنا وفي أي وقت من الأوقات "موجها". لأن التوجيه لا يمكن إلا إذا كان هناك هدف يوجه إليه التعليم، وهذا التفكير في أهداف التعليم وأغراضه شيء جديد في مصر، وهو لا يزال في دور الهواية– وسيمضي بعض الوقت قبل أن يصبح لنا ما يسمى سياسة تعليمية بالمعنى الصحيح[2].

---

(1) ألقيت هذه المحاضرة على جماعة الرواد بمجلة الطيبي بمصر القديمة عام ١٩٤١.

(2) يلاحظ أن هذه المحاضرة ألقيت عام ١٩٤١ وقد تغيرت الظروف كثيرا منذ ذاك الوقت كما لا يخفى على القارئ.

ولن أحاول أن ألم بموضوع سياسة التعليم من كل نواحيها، وإنما سأعالج جانبا منه هو التوجيه الاجتماعي للتعليم، أو بعبارة أخرى "المدرسة والمجتمع". وسأحاول في هذه المعالجة، أن أخرج من النظريات بوجهة نظر عملية لا بتفاصيل دقيقة إذ ليس الموضوع بطبيعته موضوع تفاصيل. وأظن أن وجود وجهة نظر عملية يؤدي بذاته إلى كثير من الخير، إذ يجعلنا قادرين على مواجهة المشاكل المختلفة بحلول مختلفة. وأما التفاصيل النظرية فإنها فوق صعوبة استعراضها ليست بذات أهمية كبيرة في مثل هذا الحديث.

ولكي نستطيع أن نصل إلى مناقشة الموضوع، نبدأ بأن نسأل أنفسنا السؤال الخالد وهو: لماذا يتعلم الإنسان؟- أيعتبر التعليم مجرد حلية كمالية للإنسان أم هو حاجة ضرورية حيوية؟ الواقع أن للتعليم وظيفة حيوية هامة كما سنرى.

والتعليم بأوسع معانيه يشمل استفادة الفرد من كل ما يمر به من التجارب استفادة تجعله أقدر على التصرف والسلوك. فيستخدم ما يكتسبه من التجارب الماضية من خبرة، في مواجهة المشاكل المستقبلة ومعالجتها. ولا شك أن جزءا هاما مما يتعلمه الإنسان يأتي عن الخبرة التي يكتسبها في تجاربه. غير أن الإنسان وقد أوتي الذكاء والقدرة على التذكر والتفكير والكلام، يستطيع أن يستفيد من تجارب غيره فوق استفادته من تجاربه هو. والإنسان إذ يعيش في مجتمع يجد هناك رصيدا كبيرا من تجارب الأفراد التي يستطيع أن يستغلها بدون حاجة إلى أن يخبرها جميعا بنفسه. فتتراكم لديه خبرات الجيل الذي يعيش فيه عن هذا الطريق.

ولكن الانتقال لا يقتصر على أبناء الجيل. الواحد بل إن خبرات كل جيل وتجاربه تنتقل إلى الأجيال التالية، وعلى ذلك تتراكم هذه الخبرات من جيل إلى آخر. ويتضخم رصيد الفرد والمجتمع من هذه التجارب تضخما يؤدي أحيانا إلى التخمة.

أي أن تراكم الخبرة والتجارب يحدث في اتجاه أفقي بين المعاصرين، وفي اتجاه رأسي من جيل إلى آخر.

وتراكم التجارب والخبرات بهذه الكيفية كان يجب أن يؤدي منطقيا إلى أن يكون المجتمع في تقدم مستمر، ولكن ذلك للأسف لا يحدث دائما. إذ كثيراً ما نخطئ في تفسير ما نمر به من التجارب، فضلا عن أننا في كثير من الأحيان لا نكلف أنفسنا مؤونة البحث عن تفسير ما.

ومهما كان من أمر هذا التراكم فإن له فضيلة. هي أنه يؤدي إلى إيجاد مهنة المدرس ثم مدرس المدرس وهكذا إلى آخره.

فالميراث التعليمي للمجتمع يزداد باطراد حتى يصبح من الضروري أن يتخصص بعض الأفراد –المدرسون– في نقله من جيل إلى جيل. ولكنا لا نقف عند ذلك لأن نفس عملية النقل هذه أصبحت مع مضي الوقت عملية فنية دقيقة. تحتاج إلى تدريب خاص في مدارس المعلمين ومعاهد التربية وغيرها.

وهكذا نرى كيف أن المدرسة ظاهرة اجتماعية– لم تكن لتوجد لو لم يكن هناك مجتمع ذو تاريخ تتراكم فيه الأفكار والخبرات تراكما أفقيا وتراكما رأسيا كما بينا.

والجماعة البسيطة القصيرة العمر لا تجد ما تحتاج إلى تعليمه للصغار، ومن ثم لا تكون هناك حاجة إلى أن يقوم بعض أفرادها بالتعليم أو التخصص فيه.

ولا تصبح المدرسة ضرورية إلا في مجتمع بلغ درجة من التعقيد تجعل البيت غير كاف لأن يهيئ الفرد لحياة الجماعة بما في ذلك من إعداد عقلي وسلوكي عام وإعداد مهني خاص.

وفي مجتمع مثل هذا يمر الفرد من المنزل إلى المدرسة إلى المجتمع، والمنزل يعد للمدرسة كما أن المدرسة تعد للمجتمع، ومن الغريب أن الدورة تتم ونرى أن المجتمع يعود فيعد للمنزل مرة أخرى.

والواقع أن كلا من المنزل والمدرسة مجتمع في ذاته وإن اختلفت خصائص كل منهما ومميزاته عن الآخر وعن المجتمع الأكبر.

والآن لننظر لهذه المجتمعات الثلاث نظرة مقارنة حتى نحدد وظيفة المدرسة بالضبط وهي التي تهمنا في حديثنا هذا.

فنجد أن الفرق الأساسي بينها هو في الحجم ودرجة التعقد.

فالمنزل أو المجتمع المنزلي- يمتاز بميزات منها: البساطة؛ فهو مكون من عدد محدود من الأفراد تقوم بينهم قواعد الأخذ والعطاء والتعامل على نظام بسيط سهل الفهم يستطيع أن يحذقه الأطفال، ولا يحتاج إتقانه إلى كثير من النضج العقلي، ولذلك نجد كثيراً من البلهاء الذين لا يستطيعون الخروج إلى المجتمع، سعداء كل السعادة في المنزل وقادرين على التعامل والتفاهم في داخله ثم إن التلازم المحتوم داخل المنزل يسهل على كل عضو

فيه أن يفهم باقي الأعضاء، فيسهل وجود الانسجام وتصبح عملية التوفيق هينة.

هذا علاوة عن أن الرباط العاطفي داخل المنزل رباط قوي، يجد تبريره في صلة الدم، ويقوي أسس التضامن، ويسهل التغلب على الصعاب والمشاكل سهولة نسبية على الأقل.

ولكن المنزل مجتمع مقفل، يقوم بطبيعته على هذا الإقفال؛ فكل جماعة منزلية تقتطع لنفسها جزءا من الأرض وتسوره بالحوائط العالية، وهي وإن كانت تصنع له أبواباً ونوافذ على العالم الخارجي ولكنها تحتفظ بحق فتح هذه الأبواب والنوافذ، وعلى الأخص بحق إغلاقها.

فالمنزل مبني على أساس الحرص والحذر من المجتمع الخارجي بل والشك في نوايا هذا المجتمع. والطفل ينشأ في هذا الجو ويتضمن تعليمه في كثير من الأحيان التحذير الصريح من الأخطار المجهولة، التي تأتي من الاحتكاك بالخارج ومن التعامل مع الأغراب. هذا بالرغم من أن الرشح كثيراً ما يحدث خلال جدران المنزل فيدخله المجتمع الخارجي في صورة زائرين من الأجانب، وحاجيات تجلب، ويخرج من به إلى الخارج، إلا أن ذلك لا يؤدي بالضرورة إلى إيجاد حسن التفاهم مع هذا المجتمع الخارجي من جانب الطفل.

فطبيعة الحياة المنزلية تغرس في الطفل شيئاً من الحذر من المجتمع والشك في نوايا الأفراد نحوه– وكثيراً ما تؤدي التربية الخاطئة إلى المبالغة في هذه النواحي فينشأ الطفل وقد تشرب روح العداء الظاهر أو الخفي

للمجتمع. وما يصاحب ذلك من شك وخبث ونفاق في معاملة هذا المجتمع فيما بعد.

ثم إن الحياة المنزلية كثيراً ما تعلم الطفل التواكل؛ لأنه ينشأ في المنزل أول الأمر ضعيفاً يحتاج إلى العناية فيعطي منها القسط الوافر، ولكنه إذ يكبر ويصبح قادراً على العمل والعناية بنفسه تستمر هذه العناية به، ويستسيغ هو هذه العناية بطبيعة الحال استساغة تثبت فيه خلق التواكل، وتحول دون نمو اعتماده على نفسه. فإذا خرج إلى المجتمع بحث عن الأعمدة التي يستند إليها، فإذا لم يجدها خارت قواه وزاد رعبه من المجتمع والتمس رضاه بمختلف وسائل الإغراء والنفاق كما كان يلتمس رضا الوالد أو الوالدة.

والحياة المنزلية كثيراً ما تشجع في الأطفال صفة الأنانية، والطفل بطبيعته أناني في مبدأ حياته لا يفهم إلا أن له رغبات يجب أن تنفذ، وطلبات يجب أن تجاب. ولكنه إذ يدرك أن الحياة داخل المنزل تقوم على الأخذ والعطاء يخضع لما يطلب منه في مقابل أن يظفر بما يريد، وتتسع أنانيته تدريجاً حتى تسع العائلة ويعكس على المجتمع الخارجي سخطه وتبرمه.

والتربية الخاطئة هنا أيضاً تشجع صفة الأنانية في الفرد، خصوصاً إذا كان دستور التعامل داخل المنزل كما هو الحال عندنا مثلا دستوراً متقلبا متناقضا لا يجري على قاعدة ثابتة؛ فيجد الطفل أن حقوقه تهضم بلا مبرر معقول، في حين تفرض عليه واجبات لا يفهم لها معنى. فتختل في نفسه

فكرة العدالة، ويفقد الثقة بمن حوله، ويفقد الشعور بالطمأنينة الذي لا يأتي إلا نتيجة لحياة مبنية على دستور ثابت مستقر غير معرض للمفاجئات. ومن الطبيعي حينئذ أن يجد الطفل نفسه في حل من إتباع هذا الدستور؛ فينقلب أنانياً يقيس الأشياء بمقياس مصلحته الذاتية ثم يجد من الضروري أن يتوارى خلف ستار من الكذب والنفاق لكي ينجح في الوصول إلى أغراضه.

المنزل إذن بطبيعة تكوينه مناهض للمجتمع حيث أنه يشجع في الصغار بعض الصفات غير الاجتماعية مثل: الأنانية، والتواكل، والشك، وعدم الثقة في الآخرين.

ويجب أن أقول: إن هذه الصفات طبيعة في الطفل الصغير، وتقضي سنة التطور الاجتماعي السليم أن تتحول بالتدريج إلى الصفات الاجتماعية الحقة فالأنانية كما رأينا أساس التعاون، كما أن التواكل أساس الاستقلال والاعتماد على النفس.

التربية الصالحة تهيئ الجو لهذا التطور من بدء حياة الطفل، ولكن التربية الخاطئة تعمل عكس ذلك فتوقف التطور وتثبت هذه الصفات عند الفرد حتى لينمو ويشب ويكبر ويصير رجلاً وهو ما زال متصفاً بصفات الأطفال.

والتربية المنزلية عندنا من هذا النوع الأخير، فهي لا تبذل أي مجهود مقصود لتهيئة الفرد تهيئة صالحة لحياته المستقبلة. بل تشجع فيه الصفات التي لا تصلح للمجتمع.

ذلك أن المجتمع لكي يكون سليماً متجانساً، يجب أن يقوم على

صفات أساسية مثل: تبادل الثقة بين الأفراد والتعاون، والاعتماد على النفس، والمعاملة الصريحة المستقيمة. فإذا فقدت فيه هذه الصفات أو ندر وجودها أصبح مجتمعنا مفككاً ضعيفاً.

والمدرسة هي حلقة الاتصال بين المنزل والمجتمع، هي الدهليز يمر فيه التلميذ من الحياة المنزلية الضيقة إلى الحياة الاجتماعية بأوسع معانيها. ووظيفة المدرسة لا يمكن تحديدها إلا بعد دراسة المنبع الذي يغذيها والمصب الذي تصب فيه.

فمن دراستنا للحياة المنزلية نجد أن من العوامل الرئيسية التي تساعد على وجود الانسجام- فهم تكوين المجتمع المنزلي ونظمه وقوانينه. ومن الطبيعي إذن أن يكون من الوظائف الأساسية للمدرسة أن تريد في معرفة الطفل بالمجتمع معرفة مبنية على الدراسة الجدية، وذلك طبعاً عن طريق التعليم الذي يتلقاه في المدرسة.

وهنا نأتي وجهاً لوجه أمام المناهج الدراسية وكيف يجب أن تكون؟

فبالاطلاع على خطة الدراسة في التعليم الثانوي مثلاً يجد الباحث أن هناك مجموعة مواد يطلق عليها اسم "المواد الاجتماعية" وكانت تسمى فيما مضى المواد الأدبية، غير أن الأدب نبذ هذه المواد؛ فسميت اجتماعية لسبب مجهول ويظهر أن هذه المواد تخجل من هذا الاسم لأنها في الواقع لا تدرس بالكيفية التي تجعلها اجتماعية بالمعنى الصحيح.

فالجغرافيا والتاريخ -مثلاً- كثيراً ما تهتم بالعوامل التي تكون الثلج والبرد في شمال أوروبا وبالثلاجات في القطب الشمالي، وبالأسباب التي

تجعل المريخ قابلاً للسكنى، ولماذا غضب هارون الرشيد على جعفر البرمكي، وأصناف الطعام التي كان يحبها الحاكم بأمر الله– أكثر مما تهتم بدراسة مشاكل المجتمع المصري والعوامل التي أثرت وتؤثر في تكوينه.

والواقع أنه يخطئ كثيراً من يصدق خطة الدراسة ويفهم منها أن هناك مواد اجتماعية وأخرى غير اجتماعية، لأن كل المواد اجتماعية من حيث أنها تزيد أو يجب أن تزيد من معرفة التلميذ معرفة منظمة عميقة بالمجتمع والبيئة التي يعيش فيها.

والتعريف بالمجتمع لا يقوم على حشد الذاكرة بمعلومات ميتة مملة عن المساحات وعدد السكان، ومحطات السكك الحديدية، وعدد أعضاء البرلمان. وشروط انتخاب مجلس المديرية، وعدد البلدان التي قهرها رمسيس الثاني– وإنما يتم التعريف بالمجتمع بتفهم العلاقة الحية بين كل هذه المعلومات وبين المجتمع الذي نعيش فيه.

فإذا أخذنا مثلاً دراسة السكك الحديدية كطريقة من طرق المواصلات نجد أنها ترمي إلى أن يحفظ التلميذ أسماء ومسافات وخرائط إلى آخر ذلك. فينتظر من التلميذ بعد دراسته أن يكون قادراً على إجابة أسئلة مثل:–

(١) ما هي أسماء المحطات بين الزقازيق والفيوم. أو ارسم خريطة لمصر تبين عليها خطوط السكك الحديدية.

ومعرفة أسماء المحطات بين الزقازيق والفيوم أمر ولو أن له فائدته أحياناً. إلا أن الفائدة تكون أكثر تحققاً إذا علمناه كيف يقرأ دليل السكة الحديد.

والذي أفهمه أن إدخال السكك الحديدية في مصر لابد أنه كان ذا أثر اجتماعي كبير في المجتمع المصري من كافة النواحي. وأن الدراسة يجب أن تلم بهذا الأثر، وأفهم أن يستطيع التلميذ بعد دراسته لهذا الموضوع أن يجيب عن أسئلة مثل:-

(١) كيف تأثر توزيع السكان في مصر بمد خطوط السكك الحديدة.

(٢) ما هو الارتباط بين انتشار السكك الحديدية وتغلغل الحضارة الأوروبية في مصر.

(٣) ما هو أثر مد خطوط السكك الحديدية في تشجيع إنتاج محصولات معينة في جهات معينة.

(٤) لأي درجة أثرت السكك الحديدية في (أ) ثروة مشايخ الطرق (ب) عدد المدعوين لبعض الأفراح والمآتم (ج) انتشار بعض الآراء الرجعية بوسائل المدنية الحديثة.

ومن الغريب أن تدرس وسائل المواصلات في مصر ولا يكون بينها التلغراف والتلفون والراديو.

والواقع أننا لا نجد دراسة جدية لهذه العوامل الاجتماعية الهامة لا في داخل المدرسة ولا في خارجها. ولا نجد مثلاً واحداً يرينا الأثر الذي يحدثه الراديو في المستمعين أو التلغراف في توجيه سياسة البلد.

وإني أعتذر إذا كنت قد أطلت في هذا المثال ولكني رأيت أن أفصله بعض التفصيل، حتى أبين الكيفية التي يجب أن توجه بها المواد الاجتماعية توجيهاً اجتماعياً.

وإذا كنت قد أطلت في ذكر المواد الاجتماعية فليس ذلك لأن دراسة المجتمع وتفهم نظامه لا يكون إلا عن طريقها، بل لما في تسميتها بالمواد الاجتماعية من التحدي لمن يريد أن ينقد المناهج الحالية من وجهة النظر الاجتماعية.

ولكن الواقع أن كل المواد يمكن أن توجه هذا التوجيه، فتعني بدراسة البيئة الطبيعية والصناعية والاجتماعية دراسة تنمي الشعور الاجتماعي عند المتعلم، وتبرز أمامه الصلة التي تربط بين هذه الظواهر الاجتماعية بعضها والبعض، وبينها وبين المجتمع.

إلى هنا كانت مناقشتنا للمدرسة من حيث هي مكان لدراسة المعلومات.

ولكن المدرسة مجتمع أيضاً، بل مجتمع قبل كل شيء آخر. وهي تشبه المجتمع الأكبر من حيث أنها مكونة من أشخاص يلقي بهم القدر معاً في مكان واحد ويطلب إليهم أن يعيشوا معاً لمدة من الزمن تختلف باختلاف المرحلة التي تتبع لها المدرسة، وباختلاف اجتهاد التلميذ، وأحياناً باختلاف رأي الوزارة في الملاحق ومدة الدراسة.

وهي تشبه المجتمع أيضاً في أنها وحدة دائمة مهما تغير الأشخاص المكونون لها. وعلى ذلك فالتدريب الاجتماعي فيها له قيمته في أنه يعد الفرد في ظروف مشابهة في أسسها وشكلها العام للظروف التي ستقابله في مستقبل حياته.

ويجب أن يتجه التدريب الاجتماعي في المدرسة بصفة خاصة إلى

الصفات الاجتماعية الصالحة فينميها، وإلى الصفات المناهضة للمجتمع فيعمل على التخلص منها وتحويلها نحو الوجهة الصالحة.

وعلى سبيل المثال: سنأخذ بعضاً من الصفات التي ذكرناها من قبل لنرى كيف ينتظر من المدرسة أن تعالجها.

وأولى هذه الصفات هي: الحذر، والشك، وعدم الثقة المتبادلة. وهي صفات إذا انتشرت في المجتمع حالت دون أن تعاون أو اشتراك في الجهود فيجب أن تتجه المدرسة اتجاهاً إيجابياً نحو اقتلاعها من النفوس وإحلال الثقة المتبادلة وحسن الظن محلها.

ولا تستطيع المدرسة أن تفعل ذلك عن طريق التلقين أو الوعظ والإرشاد بل عن طريق الجو المدرسي نفسه.كلمة "الجو" مشتقة من الجغرافيا، للتعبير عن مجموعة الحوادث التي تحدث في المدرسة، صغيرها وكبيرها مضافاً إليها العلاقة التي تربط بين بعضها وبعض وبينها وبين المدرسة.

إذن يجب أن يكون في المدرسة جو، أي جو اجتماعي. ولن يكون في المدرسة جو اجتماعي ما دامت المدرسة كلها تلهث ركضاً في سبيل إنهاء البرامج المتضخمة الممتلئة قبل حلول الصيف، وقرب موعد الامتحان، والمدرسون يلهبون ظهور تلاميذهم لحثهم على الجري، بينما النظار والمفتشون يلهبون ظهور المدرسين بدورهم، ومن وراء هؤلاء غيرهم، حتى لكأننا في سباق رائع من الزمن لا نستطيع أن نغفل لحظة عن المضي فيه.

فمدرستنا بحكم تكوينها وبرامجها وعدد التلاميذ فيها وعدد الحصص

التي يحضرها التلميذ وعدد الحصص التي يعطيها المدرس والنظام التعليمي العام، خلو من الجو الاجتماعي الذي يمكن أن تنمو فيه الصفات المستحبة.

وبالرغم من ذلك فإن الجو المدرسي عندنا يساعد على تكوين الصفات غير المستحبة لسوء الحظ ويظهر أن الصفات الحميدة كالأشجار والثمار النافعة، لا يمكن الحصول عليها إلا ببذل جهد خاص وتهيئة التربة تهيئة خاصة. بينما الحلفاء والعليق غيرها من النباتات الضارة تنمو في أي تربة.

فإذا عدنا إلى مناقشة تنمية الثقة المتبادلة بين الأفراد وجدنا أن ذلك يكاد يكون مستحيلاً في مدرستنا الحالية. لأن الأساس الذي بني عليه نظام المدرسة هو عدم الثقة. فإذا لم تكن الثقة من ضمن العملة المتبادلة في المدرسة بين المعلمين فكيف تصل إلى الطلبة؟ وفاقد الشيء لا يعطيه كما يقولون.

أما عدم الثقة فهو متوفر أشد التوفر، ويبدأ من القمة في الديوان وينحدر إلى القاع في المدرسة.

فنظم التعليم كلها مبنية على عدم الثقة. فالبرامج توضع ونصب أعين واضعيها عدم الثقة بالمدرس، ونظم الامتحانات الشبيهة بنظم الجستابو توضع وأساسها أن الثقة عامل خطر يجب محاربته حتى لا يهدم كيان التعليم- ونظام التفتيش ونظام التدريس كل هذه نظم روعي فيها صراحة أن كل شخص متصل بالتعليم خائن وغادر وغشاش، ويجب أن توضع

النظم التي تعوق استغلاله للخيانة والغش والخداع إلى أقصى حد. نظام المستخدمين والمخازن والمناقصات والمزايدات والعهدة وضعت جميعاً على هذا الأساس.

تؤلف اللجان الكبيرة أو الصغيرة ويراعى في تأليفها أن يكون كل عضو رقيباً على الباقين من الأعضاء.

وليس العجيب إذن أن يتعلم التلميذ في المدرسة أن مفتاح الحياة هو الخيانة وعدم الثقة بل العجيب أن يخرج تلميذ واحد من المدرسة ولم يتعلم ذلك، ولا شك أن وجود أفراد مثل حضرات الرواد المحترمين وغيرهم ممن لم يتأثروا بذلك دليل على أن متانة الخلق كثيراً ما تمر في تجارب قاسية وتخرج منها سليمة.

فالجو المدرسي كأنما خلق لإيجاد سوء التفاهم الظاهر والخفي بين الأفراد والجماعات. حتى الرياضة البدنية تستغل لإنماء هذه الصفات والمبالغة فيها– فليس هناك حكم إلا وهو "موالس" ولا لاعب إلا وهو غادر.. الخ.

وأترك لحضراتكم وصف الحالة العقلية التي يخرج بها التلميذ من المدرسة بعد تدربه في هذا الجو.

ولا خلاص لنا من انتشار هذه الصفات الخلقية إلا بإحداث ثورة في جو التعليم وجو المدرسة، بحيث يصبح جواً حراً مشبعاً بالثقة والاحترام المتبادلين بين الأفراد، والطفل إذا لم تحترم ذاتيته ويوثق به لا يمكن أن يحترم نفسه أو يثق بها أو بالآخرين. والثقة والاحترام ككل الصفات الاجتماعية

لا تغرس عن طريق التلقين بل عن طريق الممارسة.فالمدرسة إذن يجب أن تتحول إلى مجتمع حقيقي يمارس فيه الناشئ الحياة الاجتماعية الصحيحة.

لابد أن يمارس تحمل المسئوليات والاستقلال والتعاون وإنكار الذات، ولابد أن يجد من اللذة في ممارسة هذه الصفات ما يشجعه على التمسك بها في مستقبل حياته.

يجب أن تقلع المدارس عن أن تكون مجرد دور للتعليم كما يسمونها، ويجب أن تتحول إلى مجتمعات للتربية لها دستورها وحكمها الذاتي يقوم كل فرد بنصيبه من الواجبات ويحصل مقابلها على نصيبه من الحقوق.

ولن يكون ذلك ممكناً إلا إذا عدل أساس النظام التعليمي في مصر، وأصبح المدرس مربياً بمعنى الكلمة واعتبرت التربية –والتربية الاجتماعية بوجه خاص– من وظائفه الأساسية. فينظر إلى عمله لا من حيث عدد الكراسات التي أجهد عينيه في تصحيحها، أو عدد التمارين التي أعطاها لتلاميذه بل من حيث الكيفية التي كونهم بها تكويناً خلقياً اجتماعياً.

ويمكن أن نلخص وظيفة المدرسة فيما يأتي:–

أولاً– من الوجهة التعليمية الصرفة، أن تعمل على تعريف التلميذ بالمجتمع تعريفاً واضحاً، يشمل تكوين المجتمع وقوانينه ونظمه السياسية والاقتصادية والاجتماعية الخ. ويشمل مشاكل هذا المجتمع والعوامل التي تؤثر فيها أي أن تعطيه صورة "ديناميكية" لهذا المجتمع، لا مجرد صورة "فوتوغرافية" ساكنة لأن المجتمع يفقد أهم مميزاته إذا فقد عنصر الحركة.

ثانياً– أن تعمل على أن يتدرب التلاميذ على الحياة الاجتماعية الصحيحة

في داخلها فيمارسونها ويواجهون مشاكلها ويعالجون هذه المشاكل بأنفسهم، ولا يكون ذلك إلا بأن نجعل من المدرسة مجتمعاً حقيقياً له شكله ونظامه ودستوره بحيث يشترك كل فرد في هذا المجتمع ويستفيد من اشتراكه فيه.

ثالثاً– يجب أن يكون نظام المدرسة مبنياً على التشخيص والعلاج، فتعمل المدرسة على أن تخلص الناشئ من الصفات المناهضة للمجتمع. سواء أكانت هذه الصفات راجعة إلى طبيعة التربية المنزلية، أم إلى مميزات خاصة بالأمة التي تقوم فيها هذه المدرسة.

ولذلك يجب أن يبنى النظام التعليمي على دراسة وافية للحياة المنزلية والاجتماعية ولنواحي النقص التي يجب الالتفات إليها بصفة خاصة.

وأخيراً لا أحب أن أنهي هذا الحديث من غير أن أذكر نقطتين هامتين:

أولاً– قد قلنا إن الغرض من التعليم هو إعداد الفرد للمجتمع الذي يعيش فيه، والواقع أن هذه النظرة إلى التعليم تجعل منه عنصراً من عناصر المحافظة أو الرجعية ولن يكون مؤدياً إلى التقدم الذي نسعى وراءه بطبيعة الحال. والتعليم يجب أن يرمي إلى المستقبل لا إلى الحاضر فقط. يجب أن تكون المدرسة ناهضة تعمل طبقاً لا لحاجات الحاضر فقطن بل طبقاً لآمال المستقبل.

ولذلك، تدعو الحاجة إلى أن يكون المعلم مصلحاً يشعر بشعور المصلح، والمسألة ليست مسألة شعور فقط؛ لأن مجرد هذا الشعور لا يجعل منه مصلحاً. بل يجب أن يكون شعوراً مبنياً على المعرفة والدراسة الدقيقة

للمجتمع وللحركات الفكرية والاجتماعية التي تختمر فيه. والخلاصة أن الحاجة تدعو إلى مدرس ناهض لا إلى مدرس قاعد، وإلى أن تكون المدرسة مثالاً للمجتمع، لا كما هو في الواقع، بل كما يجب أن يكون حتى تساهم في الرقي والنهوض به.

ثانياً– إننا كما يجب أن نعد الفرد للمجتمع يجب أن نهيئ المجتمع للأفراد الذين نعدهم.

فخير الصفات التي نعمل على تكوينها، قد تنقلب إلى الضد إذا خرج الفرد إلى المجتمع فوجده مجتمعاً فاسداً متناقض التكوين– دستوره متقلب، والعدالة فيه تعطى طبقاً للحظوظ ولأشياء أخرى لا نستطيع أن نسميها.

إن الحياة الاجتماعية لا تقوم إلا على أساس الأخذ والعطاء، فيبذل الفرد للمجتمع من جهده وماله بل وروحه، إذا وجد من هذا المجتمع من العناية والالتفات والعدالة ما يكافئ جهوده.

وكل تربية اجتماعية يجب أن تقوم على غرس هذه الفكرة في نفس الفرد عن طريق الممارسة والتجربة.

فإذا فرض ونجحت المدرسة في ذلك، ثم خرج التلميذ إلى الحياة بنفس طيبة مستعدة للبذل، ووجد مقابل هذا البذل إهمالاً، ثم رأى العدالة توزع بميزان سقيم فلا ينال المجتهد على اجتهاده مثل ما ينال المنافق والكسول والخامل والأناني؛ فإن نتائج تربيته الاجتماعية قد تنقلب إلى الضد، لأنها لم تجد الجو الذي يشجع نموها.

فإذا أصلحنا تكوين الفرد، وجب أن نتجه في الوقت نفسه إلى

إصلاح المجتمع وهذا يرينا كيف أن الإصلاح عملية معقدة أشد التعقيد، وأنه لا يثمر إلا إذا– تعددت نقط الهجوم وتناولت النواحي المختلفة في وقت واحد. فالإصلاح لا يمكن أن يقسم إلى أطوار، فيقال نصلح المنزل ثم المدرسة ثم المجتمع، بل يجب أن يتجه الإصلاح إليها جميعاً، ويتجه إلى الأسس العامة في الوقت الذي يعالج فيه التفاصيل العملية.

ولست بذلك أدعو إلى اليأس أو التشاؤم من الإصلاح بأن اشترط إصلاح المجتمع إذا أريد إصلاح التعليم. والإصلاح في محيط التعليم رغم مشقته يبدو سهلاً إذن قورن بإصلاح المجتمع نفسه، ولكن المهم هو أن تكون العقلية الإصلاحية شاملة كلا الطرفين –المجتمع والمدرسة– يأخذ كل منهما بنصيبه منه، فتكون جبهة الإصلاح جبهة واسعة المدى، لا تقتصر على ميدان واحد.

وإذا أراد الرواد أن يساهموا في هذا السبيل فإني أتقدم إليهم باقتراح بسيط وهذا الاقتراح هو أن ننادي بضرورة إيجاد سياسة خلقية. فكما تنادي الهيئات بضرورة إيجاد سياسة زراعية أو صناعية أو صحية، يجب أن ننادي بضرورة أن تكون للحكومة سياسة خلقية فيشجع كل من يبدي استقلالاً أو إقداماً أو اعتماداً على النفس أو قبولاً لتحمل المسئوليات أو قدرة على التعاون والإنتاج ويكون الخلق الاجتماعي للموظف أو غيره مما ينظر إليه نظرة عند إسناد الأعمال الرئيسية والمسئوليات الكبيرة.

إن إيجاد مثل هذه السياسة الخلقية، لابد أن يؤدي إلى إصلاح كبير في الإدارة الحكومية، وهذا يؤدي إلى إصلاح اجتماعي مباشر وغير مباشر.

الحالة الاجتماعية الراهنة وأثرها في التعليم[٣]

التعليم المقصود والتعليم غير المقصود:

التعليم بمعناه الواسع يشمل كل ما يكتسبه الفرد من مهارة عقلية أو يدوية عن طريق الخبرة التي تقع في طريقه.وكل كائن حتى يتعلم تعليماً ما مما يمر به من التجارب التي تجعله أقدر وأقوى على معالجتها إذا صادفته هي بنفسها أو صادفه ما يشابهها فيما بعد.

وكلما ارتفع الكائن في سلم التطور، كانت قدرته على الاستفادة أكبر، واستطاع أن يكيف ما يمر به من خبرة تكييفاً يجعله أكثر قدرة على مواجهة الحياة بمشاكلها المتعددة.وذلك راجع إلى أن الكائن الحي كلما ترقى، زاد نصيبه من الذكاء، والذكاء هو العامل الأساسي في الاستفادة بما يمر به من تجارب.

والإنسان بلا شك أذكى أنواع الحيوان، وذكاؤه يزيد كثيراً جداً عن ذكاء الأنواع التي تليه مباشرة. ولذلك فقدرته على الاستفادة من خبرته السابقة –أي على التعلم– لا تقاس بها قدرة الأنواع الأخرى.وهذه الخبرة يصح أن تأتي عرضاً وبغير قصد فتكون نتيجتها ما يصح أن نسميه التعليم غير المقصود.

---

(٣) ألقيت هذه المحاضرة في مؤتمر المدرسة النموذجية المنعقد بمدرسة الرمل الثانوية بالإسكندرية في صيف عام ١٩٤٣.

ولكن الإنسان يعيش في مجتمع، ولهذا المجتمع مهما كان بدائياً طرائق للسلوك والحياة، لا يستطيع الفرد أن يصطنعها إلا إذا درب على ذلك تدريباً خاصاً.

ولا أظن أن في الإنسان حالة واحدة يترك للصدفة فيها أن تقوم بتعليم الفرد، ولا يستثنى من ذلك أكثر الجماعات بداوة؛ لأن هذه الجماعات كما قلنا بها قواعد للسلوك لابد أن يتعلمها الفرد حتى يسمح له أن يعيش بين ظهرانيها.

ولكن الأمر يترك في غالبه في هذه الجماعات البدائية للوالدين ومن إليهما ليقوما على تدريب الفرد للحياة البسيطة التي تحياها الجماعة أو القبيلة، وهذا نوع من التعليم المقصود أي الذي يرسم قصداً لكي يصل بالفرد إلى غاية معينة.

ولكن ليس هذا كل شيء، لأن في هذه الجماعات البدائية نظاماً يطلق عليه اسم نظام "النوادي" يقضي فيها الشبان جزءاً من حياتهم ويتعلمون في داخلها تعليماً أكثر تنظيماً وأكثر اتصالاً بالفترة التي تلي من حياتهم.

وربما كان هذا النظام هو الجرثومة التي نمت حتى وصلت في عصور التقدم والمدنية إلى أن أصبحت المدرسة الحالية.

ومما يزيد في وجه الشبه، أنهم يعقدون للشاب ما يشبه الامتحان، فقبل أن يتأهل لأن يكون رجلاً يمر في اختبار، كثيراً ما يكون شديد القسوة فإذا نجح فيه صرح له بأن يظهر بمظهر الرجولة، وأصبح له حقوق الرجل في القبيلة، وهذا هو الأصل البدائي للامتحان.

ويقوم بالإرشاد في هذه النوادي فئة من الكبار لهم حقوق خاصة قبل الشبان الذين يخدمونهم ويعملون بتعليماتهم ويتلقنون منهم "أسرار" المهنة وهؤلاء هم أوائل المشتغلين بمهنة التدريس.

التعليم ظاهرة اجتماعية:

التعليم المقصود في المجتمع البدائي إذن، يشمل ما يلقنه الآباء لأبنائهم في مبدء حياتهم، ثم ما يلقنونه في نواديهم من أسرار الرجولة ولوازمها.ولكن المجتمع كالفرد يترقى بمضي الزمن، ويؤدي رقيه إلى تعقده وتعدد مناحي النشاط فيه، فتنشأ فيه مهن جديدة ونظم مستحدثة وآداب للسلوك، وكل هذه تعمل بدورها على رقي جديد وهكذا.وبهذه الكيفية تنشأ الحضارة كما نسميها، وهي مجموعة معقدة من النظم والعادات والتقاليد وطرائق التفكير والسلوك.

وهنا يصبح التعليم المقصود المنظم، ضرورة لا مناص منها؛ لأن المجتمع يصبح له رصيد هائل من نتائج الخبرة المشتركة بين أفراده، والتعليم هو الذي يعمل على نقل هذا الرصيد من جيل إلى جيل، وبذلك يتحقق نمو الحضارة ورقي المجتمع.

ووظيفة التعليم وظيفة مزدوجة في الواقع، فهو ينقل نتائج خبرة الأجيال السابقة إلى الجيل المعاصر. أي أن هناك عملية نقل في اتجاهين: أحدهما أفقي بين المعاصرين والآخر رأسي من جيل إلى آخر.

وهكذا نرى أن رقي المجتمع هو الذي يدعو إلى التعليم بشكله الحاضر، وكلما ترقى المجتمع صعبت مهنة المدرس؛ لأن الخبرة تتراكم

باستمرار ويصبح الاختيار بين نواحيها المختلفة أمراً يحتاج إلى كثير من الجهد والبصيرة.

وهكذا نرى أن التعليم ظاهرة اجتماعية راقية، وبالتالي فالمدرسة ظاهر اجتماعية راقية، فالميراث التعليمي للمجتمع يزداد باطراد حتى يصبح من الضروري أن يتخصص بعض الأفراد في نقله إلى الناشئين، ولكننا لا نقتصر على هذا؛ لأن عملية النقل هذه أصبحت مع مضي الوقت عملية فنية. دقيقة تحتاج إلى تدريب خاص في مدارس المعلمين ومعاهد التربية وغيرها.

أثر التعليم في المجتمع:

وهذا يبرز لنا الأهمية الاجتماعية للتعليم، إذ أن الأفراد يولدون دائماً في نفس المستوى من المعرفة أو من الجهل، ولكن المجتمع كوحدة يترقى باستمرار فيعمل التعليم على رفع مستوى الأفراد حتى يستطيعوا أن يسايروا مجتمعهم.

ولكن الأمر لا يقف عند هذا الحد، فالتعليم وقد أصبح مهنة خاصة لفئة من الناس هي المعلمون، وصاحب المهنة يميل بطبيعة الحال إلى تجاوز اختصاصه –وهذا عيب نشكو منه أحياناً ولكن في هذه الحالة كان مفيداً جداً– فيزيد من أهمية مهنته ويضخمها.

وفئة المدرسين بحكم تكوينهم أصبحوا –أو أصبح بعضهم على الأقل– من أهل الفكر والتبصر وبحكم معرفتهم للقراءة والكتابة أصبحوا مطلعين على كثير من نتائج العقول الممتازة في مختلف العصور.وبذلك تكونت لهم، على مضي الزمن، مثالية فكرية خاصة حاولوا أن يؤثروا بها في

تلاميذهم فينقلوا إليهم أنضج الأفكار وخلاصة التجارب، واصطبغ التعليم بهذه الصبغة المثالية، فأصبح لا يقتصر على القدر الضروري الذي تتطلبه مجرد خدمة المجتمع خدمة آلية بل يشتمل على أكثر من ذلك؛ أصبح يرمي إلى رفع مستوى الفرد إلى حد مثالي.

وبهذا أصبحت المدرسة ذات أثر إيجابي في رفع مستوى المجتمع نفسه، وتمكنت هذه الفكرة من نفوس المربين. وأصبح التعليم في نظرهم رسالة من الرسالات التي تؤدي وترمي إلى الإصلاح والرقي والتوجيه المستمر للمجتمع.

توجيه المجتمع عن طريق التعليم:

فعن طريق التعليم إذن يجب أن نوجه المجتمع ونكيف خطواته نحو الرقي.

فالتعليم يقوم للمجتمع بمهمتين إحداهما خاصة والأخرى عامة:

أما الخاصة فهي أن يعد الفرد إعداد خاصاً لأن يقوم في المجتمع بعمل له قيمة أي أن يعده لمهنة، ونظامنا التعليمي في أحسن حالاته قائم على هذا الأساس، فالمجتمع في حاجة إلى كتبة ومعلمين ومهندسين وأطباء وتجار وصناع الخ. فعلينا أن ننشئ مدارس صناعية وزراعية وطبية... الخ ولا شك أن هذا ضروري جداً ويجب أن نرسم سياسة التعليم بحيث يسد حاجات المجتمع من هذه الناحية.

ولكننا مع الأسف لا نقوم حتى بهذا القسط الضئيل من مهمتنا التعليمية على وجهه الصحيح؛ لأن نظرتنا للتعليم هي إنه وسيلة للحصول على مؤهلات للكسب لا مؤهلات للخدمة -ومع عدم ضرورة التعارض بين الناحيتين فإن التوكيد على واحدة منهما دون الأخرى مهم جداً-

والتوكيد على ناحية الكسب عندنا يصبغ التعليم بالصبغة الكريهة التي نراها، ويصبغ المجتمع كله بصبغة التهالك والتهافت التي نراها.

قلنا إن التعليم يجب أن يقوم للمجتمع بمهمتين إحداهما خاصة وهي التي شرحناها والأخرى عامة، وهي: أن يعد للمجتمع أفرادا تتوافر فيهم صفات اجتماعية معينة، تكفل للمجتمع الوحدة والتضامن، ويتوفر فيهم الطموح إلى رقي المجتمع، وتكون لهم من المثل العليا ما يدفعهم للعمل على الرقي به إلى مستوى أمثل.

فوحدة المجتمع لا تتحقق إلا إذا شاع الشعور الاجتماعي بين أفراده وسادهم التضامن والتعاون وأصبح كل منهم يرمي إلى خدمة المجتمع قبل أن ينظر إلى خدمة نفسه –أو على الأقل– يضع الاثنين في مستوى واحد.كما أن رقي المجتمع لا يتم إلا إذا توافر الطموح إلى المثل العليا في نفوس أفراده، وأصبح هذا الطموح دافعاً لهم إلى الارتفاع به إلى مستوى رفيع.

موقف المدرسة:

وعلى هذا نرى أن مهمة المدرسة يجب أن تشمل هذا الإعداد من مختلف نواحيه.

فالطفل يأتي إلى المدرسة في مقتبل حياته فيقضي فيها سنين طويلة يعد في أثنائها لحياته المستقبلة في المجتمع عل مراحل متتالية.وقد رسمت لهذا الإعداد مختلف المناهج والبرامج.

ولكي تؤدي المدرسة وظيفتها على الوجه الصحيح يجب أن تراعي فيما تقدمه للطفل الناحية الاجتماعية.

وعلى ذلك يجب أن تكون المهمة الرئيسية لها تعريف الطفل بالمجتمع والظروف المحيطة بهذا المجتمع من بيئية وغيرها.

أي أن التعليم يجب أن يتجه إلى دراسة البيئة الطبيعية والبيئة الاجتماعية دراسة وافية؛ فكل تلميذ يجب ألا يغادر المدرسة قبل أن يلم بهما إلماماً كافياً؛ بحيث يدرك كيان هذا المجتمع والعوامل والقوى المختلفة التي تؤثر فيه. فالانسجام الاجتماعي يتطلب أن يكون كل فرد فاهماً للمجتمع فهماً مبنياً على الدراسة الجدية.

أما تنظيم هذه الدراسة، وترتيب موضوعاتها فمتروك لمناهج التعليم المختلفة. ولكننا نستطيع أن نقول: إن هذا التعريف بالمجتمع، لا يمكن أن يكون مبنياً على مجرد سرد المعلومات وحفظها، وإنما على تفهم العلاقة الحية بين هذه المعلومات وبين المجتمع الذي يعيش فيه.

ومعظم كلامي هنا منصب على التعليم العام، ولكن التلاميذ يكبرون فيصبحون طلبة ويذهبون إلى الجامعة أو غيرها ليتخصصوا في إعداد أنفسهم لمهن معينة.وبما أن الغرض الأساسي من المهنة هو خدمة المجتمع؛ فإن من الضروري أن يكون الطالب مدركاً للعلاقة بين مهنته وبين المجتمع. فلا ينظر إليها كمصدر للكسب كما قلنا، بل كوسيلة لخدمة المجتمع ورقيه.

فالطبيب والمهندس والمحامي والمعلم والموظف.. الخ، يجب أن يرمي كل منهم إلى خدمة المجتمع عن طريق المهنة التي يمارسها.

ولو تحقق ذلك التوجيه الاجتماعي لما وجدنا من بين أصحاب المهن أفراداً يرمون إلى ابتزاز الأموال بمختلف الوسائل، ويتهربون من أداء

واجبهم الاجتماعي، بل ويجرمون في حق المجتمع أيما إجرام؛ لأنهم لم يلقنوا بجانب حيل المهنة وأسرار الصنعة- أن للمجتمع عليهم ديناً يجب أداؤه بحسن القيام بالواجب، والتوفر على العمل والخدمة العامة، ولما رأينا -كما نرى الآن- الهيئات والنقابات المهنية ترمي إلى أن تحصل من المجتمع على أكثر ما يمكن من المطالب- بل ترمي إلى أن تحيط أعضاءها بسياج يحميهم من تحمل المسئوليات ويقيهم الجزاء على ما يقترفون من أخطاء في حق المجتمع.

ورأينا العكس تماماً- لرأينا كل صاحب مهنة يعمل جهده في الخدمة وأداء الواجب وكل هيئة مهنية تحث أفرادها على تأدية واجبهم الاجتماعي وتهيئ لهم سبل القيام به.

المجتمع المدرسي:

وإلى هنا نكتفي بالكلام على الدراسة من حيث هي، وننتقل إلى ناحية أخرى. ففي المدرسة فرصة لا تقدر للتدريب الاجتماعي الصحيح، فالمدرسة ليست مجرد مكان لدراسة المعلومات، بل هي مجتمع أيضاً، بل هي مجتمع قبل كل شيء آخر، وهي تشبه المجتمع الأكبر من حيث أنها مكونة من أشخاص يلقي بهم القدر معاً في مكان واحد، ويطلب إليهم أن يعيشوا معاً مدة من الزمن.وهي تشبه المجتمع الأكبر أيضاً في أنها وحدة دائمة مهما تغير الأشخاص المكونون لها تدخلها أجيال جديدة، وتخرج منها أجيال جديدة كل عام.

وعلى ذلك فالتدريب الاجتماعي فيها له قيمة في أنه يعد الفرد في ظروف مشابهة في أسسها وشكلها العام للظروف التي ستقابله في مستقبل حياته.

التدريب الاجتماعي:

والتدريب الاجتماعي في المدرسة يجب أن يكون قائماً كما قلنا على فكرة أنها تعد الأفراد لحياة اجتماعية راقية. وبما أن لكل مجتمع عيوبه فإن هذا التدريب يجب أن يكون قائماً على أساس دراسة المجتمع دراسة وافية.

في المدرسة إذن نوعان من التدريب: الأول هو الدراسة. والثاني هو التدريب الاجتماعي المباشر.

التشخيص والعلاج:

قلنا في بدء الحديث أن التعليم مقصود وغير مقصود، وفهمنا من التعليم المقصود التعليم الذي يعطى بقصد الوصول إلى غرض معين.

وقد تكلمنا هنا عن الغرض الاجتماعي فأصبح التعليم مقصوداً لكي يؤدي لهذا الغرض.ولكن مجرد القصد ليس كافياً لأن كل تعليم عندنا أو عند غيرنا مقصود ما دام يؤدي إلى أكل العيش.

وعلى ذلك فإني أرى أن التعليم للمجتمع يجب أن يقوم على أساس ثابت من دراسة هذا المجتمع.

لكل مجتمع خصائصه ومميزاته ولكل مجتمع نقائصه وحسناته، وكل تعليم لا يقوم على دراسة هذه النواحي لن يكون تعليماً اجتماعياً بمعنى الكلمة، وبعبارة أخرى يجب أن ينبني التعليم على التشخيص والعلاج لعيوب المجتمع ونواحي الضعف فيه.

فعلى المعلم أن يكون ملماً بهذه النواحي لكي يعمل على تكوين

تلاميذه بكيفية تخلصهم من العيوب المتفشية، أو الأمراض الاجتماعية المتوطنة.

الحساسية الاجتماعية:

فكل معلم وكل نظام تعليمي يجب -لكي يكون صالحاً- أن تتوافر فيه الحساسية الاجتماعية أي يكون حساساً لما يبدو في مجتمعه من نقائص، حتى يخرج الجيل الجديد من تحت يديه وهو محصن ضد هذه النقائص.

الوعي الاجتماعي:

ولكن هذه الحساسية وحدها لا تكفي، فلا بد لكي نصل إلى نتائج معقولة من أن ينبني تعليمنا على وعي اجتماعي: على دراسة عميقة منتجة للفلسفة الاجتماعية.فالمعلم يجب أن يلم بالحركات الاجتماعية الكبرى: ماضيها وحاضرها، ويعرف أهدافها، ويدرك غاياتها، حتى يستطيع أن يستخلص من بينها ما يوجه إليه الجيل الجديد.ومعنى هذا أن التعليم يجب أن تكون له فلسفة اجتماعية خاصة يرمي إليها.

دراسة المجتمع:

وفوق هذا وذاك يجب أن يقوم التعليم على دراسة مفصلة كما قلنا للمجتمع الذي يعد له؛ فليس من المعقول في عالم الزراعة -مثلاً- أن نعامل النباتات المختلفة نفس المعاملة مهما كانت التربة التي ينمو فيها - فهناك نباتات لا تحتاج إي عناية في خط الاستواء مثلاً بينما يلزم حفظها في البيوت الزجاجية إذا نقلت إلى المناطق الباردة- والتربة الملحقة أو القلوية... الخ. تحتاج إلى معالجة خاصة لكي ينمو فيها نبات خاص.

والخلاصة أن ما أرمي إليه من حديثي هذا هو أن أؤكد أننا يجب أن نبني التعليم على دراسة المجتمع كما نبنيه على دراسة الطفل.وليس من غرضي أن أعطي منهجاً مفصلاً لما يجب أن يدرس، ولكني أرى أنه يكفينا الآن أن ننظر إلى مجتمعنا المصري، ونحاول أن نشخص بعض عيوبه التي تحتاج إلى علاج خاص بين تلاميذنا.

المجتمع المصري:

والمجتمع المصري كما يبدو لأول وهلة مجتمع تشيع فيه صفات كثيرة غير مرغوب فيها، وهذه العيوب ترجع في نظري إلى التراث التاريخي الطويل الذي يثقل أعباءنا بما حدث فيه من مساوئ– أما القول بأنها عيوب ثابتة في طبيعة هذا الشعب فليس عليه دليل مقبول في نظري.

ولو حاولنا أن نذكر العيوب الأساسية فإننا نجد من بينها:

(١) "الطفلية"– الواقع أن هذا العيب مفتش بيننا تفشياً كبيراً فالمصري كفرد، والمصريون كمجتمع، لم ينضجوا النضج الفكري الكافي.

ولو تتبعت نوع المشاكل التي تثير الخلاف بين الأفراد والجماعات في كثير من الأحيان، لتلمست فيها كيد الأطفال للأطفال.

تاريخنا كثير ما يتكيف بأهواء لا يمسك بها زمام الفكر ويشوبها الاندفاع والغفلة عن المستقبل.فالطفل معروف بأن إدراكه للمستقبل ناقص لا يستطيع أن يرسم خطة تنفذ على مدى طويل، ولا أن يتأنى في عمله خوفاً من النتائج التي قد تترتب عليه. وهذه من الظواهر التي تلفت النظر عندنا.

والطفل يتميز ببساطة انفعالاته وسرعة تقلبه، وسهولة إرضائه وإغضابه، وغفلته عن المستقبل، وهو يندفع بأهوائه. ولا يستطيع إعمال الفكر والروية، وكل هذه الصفات التي تؤثر تأثيراً سيئاً في تقدمنا الاجتماعي.

حتى في لهونا وتسليتنا تجدنا ننحو منحى غريباً– ويكفي أن نذكر أن من التقاليد الصحفية الناجحة الآن، أن تقوم الجريدة أو المجلة على الخوض في الحياة الخاصة للأفراد وفي إثارة الغرائز بشكل لا أظن أنه يقبل في معظم المجتمعات الأخرى.ثم إن الطفل ماكر، ونحن كمجتمع عندنا شيء من مكر الطفولة البريء الذي لا جدوى منه ولا قيمة له لأنه يفصح عن مقاصده بسهولة.

والطفولة لا عيب فيها على شرط أن تكون في الأطفال، فهي دور يمر فيه كل إنسان، ولكن العيب أن ينمو الإنسان طولاً وعرضاً ويبقى في سلوكه وتفكيره طفلاً والذي يحدث هنا هو ما يسميه بعض علماء النفس "بالتثبيت".

فالإنسان يمر في نشأته بكثير من الأطوار وكل طور منها يعتبر تمهيداً للذي يليه، غير أنه يحدث في بعض الأحيان أن يصل إلى طور معين فيثبت فيه ويكون مروره إلى الطور التالي مروراً شكلياً وسطحياً، ولكن يبقى في الجوهر تابعاً للطور السابق.

ويرجع هذا إلى أسباب معينة، والذي يهمنا هو أن انتقال الإنسان من دور إلى آخر يحتاج إلى إرشاد خاص ومعاملة خاصة.فكلما أغرقنا في معاملة الطفل معاملة التدليل وعدم الثقة... إلى غير ذلك سهلنا حدوث التثبيت بالشكل الذي ذكرته.

والواجب أن نشجعه على الاستقلال المادي والعاطفي شيئاً فشيئاً وبالتدريج ونحمله المسئوليات المناسبة له، ونربي فيه الثقة بنفسه... إلى غير ذلك حتى نسهل له الانتقال إلى أدوار الرجولة. وقد يحدث العكس، فقد نغالي في تحميل الطفل فوق طاقته ونغالي في تشجيعه أو نتركه بلا إرشاد استعجالاً منا لرجولته فنصل إلى نفس النتيجة.

التواكل:

هذا أيضاً، من علامات الطفولة ولكنه لأهميته يحتاج إلى أن نفرد له بنداً خاصاً.

والتواكل نوعان: تواكل مادي تترك فيه لغيرك أن يقوم بما يجب عليك أن تقوم به لنفسك. وهو عادة غير اجتماعية، والسماح بها معناه أن المجتمع يشجع على تربية الطفيليات في داخله، والطفيليات الاجتماعية مثل كل أنواع الطفيليات ظاهرة مرضية خطيرة.

وهناك التواكل العاطفي أو الوجداني، فالفرد يرتبط بعائلته ارتباطاً وجدانياً قوياً، ولكنه إذ يخرج للحياة العملية يصبح من الضروري أن تكون هذه الرباطات أقل توثقاً من الوجهة العاطفية والعملية، ويجب أن تحل العلاقة بين الفرد والمجتمع مكان الجزء المفقود من هذه العلاقة العائلية.

الأنانية:

الأنانية أيضاً من مميزات الطفولة، والطفل أناني؛ لأن الأنانية طبيعية في مبدأ الأمر، لأنه لا يدرك إلا نفسه. ولكنه عندما يكبر ويجد أن حياته تقوم على الأخذ من الناس، وأن في مقابل هذا الأخذ عطاء من جهته –أي

عندما يدرك حكمة التبادل الاجتماعي- يقلع عن أنانيته ويصبح عنده قدر من الغيرية.

وعلاج الأنانية إذن هو تدريب الطفل على الأخذ والعطاء على نظام ثابت ودستور مستقر لا يشعر فيه بالظلم ولا بالإجحاف، وإلا انقلب إلى أنانيته القديمة.

عدم القدرة على التعاون:

هذه أيضاً من صفات الطفولة- وعلاجها هو تنمية الصفات التي تعتمد عليها من جهة، ثم الممارسة العملية من الجهة الأخرى.

وهكذا نرى خطة مبسطة لما يمكن أن يتبع في التربية الاجتماعية المبنية على الدراسة الجدية للمجتمع، وقد تتيح لنا الظروف أن نبحث فيها بشكل أوفى وأوسع في مجال آخر.

ولكن المهم هو أن تبنى التربية الاجتماعية على التشخيص لأدواء المجتمع وعلاج هذه الأدواء والوقاية منها. فيكون في البرامج التي تدرس في معاهد المعلمين متسع لدراسة المجتمع في حالته الراهنة، والوقوف على عيوبه، والسبيل إلى علاجها والوقاية منها عند الناشئين.

المواد الاجتماعية وكيف تؤدي وظيفتها؟

موضوع هذه الكلمة هو العلاقة بين العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية، أو كما تسمى أحياناً العلوم التجريبية[٤].

وسأقسم الكلام في هذا الموضوع إلى قسمين: يتناول الأول منهما الكلام عن هاتين المجموعتين من العلوم من حيث طبيعتهما، ونوع العلاقة بينهما، وأثر هذه العلاقة في حياة الإنسان. ويتناول القسم الثاني الأثر الذي يجب أن يكون لهذه العلاقة في تدريسهما بالمدارس.

العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية:

ويقوم التمييز بين المجموعتين –أولاً– على مجال البحث في كل منهما –وثانياً– وعلى طرائق البحث ومناهجه في كل. و–ثالثاً– على أثر كل منهما في الحضارة الإنسانية.

فالعلوم الاجتماعية تنصب بوجه عام على الإنسان. فالتاريخ يبحث ناحية من تطور الإنسان، وتكوين الدول والعلاقات المختلفة التي نشأت بينها، بينما نبحث الجغرافية في البيئة التي يعيش فيها الإنسان، وأثرها عليه، وأثره فيها، ويبحث علم الاجتماع الأسس التي يقوم عليها تكوين الجماعات الإنسانية... إلى غير ذلك من العلوم الاجتماعية.

---

(٤) ألقيت هذه المحاضرة في مؤتمر المدرسة النموذجية ، بمدرسة الرمل الثانوية بالاسكندرية في صيف عام ١٩٤٣

أما العلوم الطبيعية فتبحث الظواهر الكونية من حيث هي فعلم الطبيعة يبحث الخواص المختلفة للمادة، والطاقة، وتأثير كل منهما في الآخر. ويبحث علم الكيمياء التغيرات التي تطرأ على المادة فتؤثر على خواصها الظاهرة ويتناول بالتغيير تركيبها، وعلم الحياة يبحث الأفراد والأنواع الحية من نبات وحيوان، ولكنه ينظر إلى الإنسان على أنه "شيء" وعلى أنه مجرد درجة في سلم التطور، وصورة من صور الحياة.

فالمواد الاجتماعية تهتم بالإنسان كفرد وجماعة، وتحاول أن تدرس مجموع الظروف التي تأثر بها تكوين الجماعات ونشاطها، وما أحدثه الإنسان من آثار، سواء في محيطه المباشر أو في بيئته الطبيعية. وعلى ذلك فالإنسان هو صميم موضوع هذه الدراسات، أما الظواهر والأشياء فتأتي على هامشها، ولا شك أن هذه النسبة تختلف نوعاً من مادة لأخرى ومن موضوع لآخر.

أما المواد العلمية فالإنسان على هامشها، بينما الأشياء والظواهر في صميمها.

وهناك فرق آخر بين المجموعتين، هو الفرق في منهج البحث، وطريقته، فقد تميزت العلوم الطبيعية بطريقة فذة صارمة في البحث والاستنتاج، والتجريب، فهي لا تقبل الحقائق إلا بعد أن تخضعها للبحث والتنقيب، وتقيسها بمقاييس دقيقة غاية الدقة، لا تتدخل فيها حواس الإنسان ولا أهواء نفسه إلا بالقدر الذي لا مناص منه. طريقتها موضوعية(٥) واستنتاجاتها خاضعة للقياس والاستنباط المنطقيين خضوعاً تاماً.

---

(5) (Objective).

وكلما زاد تمكن الموضوع –في العلوم– من هذه الشرائط زاد اعتباره في نظر رجال العلوم، فالرياضة تأتي أولاً، وتليها الطبيعة والكيمياء، ويليها علم الحياة... وهكذا.

أما مناهج البحث في العلوم الاجتماعية، فليست على هذا القدر من الإمعان في الموضوعية. فمجال تكوين الآراء والنظريات مجال واسع ومقاييس الصحة والبطلان كثيرة متعددة، وهذه المقاييس في أغلبها مقاييس ذاتية(٦)، ولكن هذا لم يمنع من استفادة هذه العلوم من الحقائق التي اكتشفتها العلوم الطبيعية كلما أمكن ذلك. بل إنها ترحب بها كل الترحيب وتستخدمها كلما وجدت حاجة إليها، أو سبيلاً إلى استخدامها.

فإذا أتينا إلى أثر هذه العلوم في المجتمع رأينا أمراً عجباً، رأينا العلوم الطبيعة وقد أصبحت نتائجها مرتبطة أشد الارتباط بحياة الإنسان، وتغلغلت في حياة المجتمع، وأصبح لها من الأثر في الحضارة الحديثة، وفي توجيه حياة الأفراد والجماعات وتكييف حاضر الناس ومستقبلهم، وفي حل ما يعرض لهم من مشاكل –بل وفي خلق مشاكل جديدة– أصبح لها من الأثر في كل هذا ما جعل حياة الإنسان معتمدة كل الاعتماد على هذه العلوم.

أما العلوم المسماة بالعلوم الاجتماعية، فلا يكاد يكون لها أثر ما في حياة المجتمع فلو ألغيت هذه العلوم أو اندثرت لما شعر الشخص العادي بأثر يذكر في حياته العملية– فهي علوم اجتماعية بالاسم فقط، ولكنها

---

(6) (Subjective).

ليست اجتماعية "بالفعل" أي أنه ليس لها فعل اجتماعي. فالعلوم الاجتماعية تشبه علم الفلك الذي يقتصر على وصف النجوم والكواكب، ورصد سيرها، وتسجيل خطوات هذا السير، ولكنه لا يطمع في أن يتدخل في سير الكواكب أو يعدل من فلك الأرض، أو يزيد في نور القمر؛ فهي كالفلك تصف وتسجل ما يمر بالإنسان من أحداث، وما يحيط به من مظاهر بيئته، ولكن أثرها الإيجابي في حياة المجتمع أثر قليل غير مباشر بل إن هذا الأثر حينما يوجد يكون نتاجاً عرضياً، كالقصة الخيالية التي تنتج أثراً خلقياً في سامعها، ولو أن مؤلفها لم يقصد إلى هذا الأثر أصلاً.

وذلك لأن العلوم الاجتماعية –في نظر أصحابها وغيرهم– علوم غير تطبيقية وغير تجريبية.

وعلى ذلك فلا نبعد كثيراً عن الصواب، إذا قلنا إنها لا زالت من قبيل الترف الفكري واللذة العقلية المجردة.

ويرجع نجاح العلوم الطبيعية في فرض نفسها على المجتمع، إلى أن لها نواحي تطبيقية ذات نتائج مباشرة فعالة في حياة الإنسان وقد لفتت هذه النواحي نظر رجال المال والأعمال، فلمحوا فيها وسائل لا تجاري للكسب والثراء فشجعوا الباحثين وبذلوا الأموال للجامعات والمعامل والمصانع، فتوفرت خير العقول على هذه الأبحاث التي تجلب الثراء –في العادة لغير الباحثين– وتدفقت نتائج البحث على شكل سلع، ومخترعات، ووسائل تدخل في حياة الناس اليومية: منها الضروري، ومنها النافع، ومنها ما هو من قبيل الترف، بل ومنها ما ضرره أكثر من نفعه، أو لا نفع له في الواقع.

وصارت حياة المجتمعات الراقية، بل المجتمع الإنساني جميعه، متأثرة أشد التأثر في حاضرها ومستقبلها بهذه العلوم الطبيعية.

ونشأ من ذلك موقف غريب، هو أن رجال العلوم الطبيعية أصبحوا يتحكمون باختراعاتهم واكتشافاتهم في مصير العالم، بدون أن يعرفوا –حق المعرفة– ما هو هذا العالم الذي يتحكمون فيه "ويغيرون وجه الحضارة الإنسانية، بدون أن يعرفوا –حق المعرفة– هذه الحضارة التي يتصرفون فيها– فالواحد منهم يعيش داخل معمله، في صدفة مقفلة ينتج، ولا يهمه من الذي يستفيد من إنتاجه وكيف يستفيد، يخترع ويكتشف ولا يهمه إلى أي شيء تؤدي اختراعاته واكتشافاته، أتسعد العالم أم تفنيه؛ بينما الذين يدرسون المجتمع ويعرفونه لا أثر لهم فيه.

فعندنا إذن مجموعتان من العلوم: الأولى إنسانية اجتماعية، ولكنها تسجيلية سلبية غير عملية، والثانية طبيعية كونية، ولكنها تطبيقية عملية، الأولى راكدة[٧] والثانية عاملة[٨]، الأولى تدرس المجتمع ولا تؤثر فيه، والثانية تؤثر في المجتمع ولا تدرسه.

أثر هذه الفروق:

وقد أدى هذا وذاك إلى أن اتسعت الشقة بين النوعين، وأصبح كل منهما متميزاً عن الآخر بحقائقه وبمناهج بحثه وبرجاله، بل –وهو الأهم– بالعقلية التي تسود التفكير والمفكرين فيه، وفوق هذا وذاك، فإن الأثر

---

(7) Static.
(8) Dynemic.

الاجتماعي الذي ترتب ويترتب على هذه الفروق، أثر عميق بعيد المدى في حياة الأفراد والجماعات.

العلم والمجتمع:

فقد فات الزمن الذي كان العلم فيه ترفاً يرمي من ورائه الباحث إلى غايات ذهنية ولذات عقلية صرفة.وأصبح العالم في مجموعه –الآن– يرمي إلى الانتفاع بالجهود الفكرية لأبنائه عن طريق توجيه هذه الجهود توجيهاً صالحاً مثمراً، وتنسيقها تنسيقاً يمتنع معه الضياع ويمتنع معه تحكم ناحية من النواحي في حياة المجتمع. تحكماً قد يؤدي إلى عكس مصلحة هذا المجتمع، أو انتشار وجهة نظر معينة على حساب أخرى، قد تكون خيراً منها إذا كانت المصلحة الإنسانية العامة هي معيار الأمور.

وقد تنبه كثير من الباحثين إلى خطورة الموقف الحالي الذي يعمل فيه العلماء الطبيعيون مدفوعين بقوة ذاتية نحو الكشف والاختراع غافلين أو متغافلين عن الأثر البعيد المدى الذي يحدثونه في تكوين المجتمع، وقد شبه أحدهم(٩) أثر تقدم العلوم الطبيعية في المجتمع "بسير طائر تقطع محيطاً عظيماً بسرعة فائقة، ومع أن ملاحيها لا يعلمون أين هم، ولا إلى أين يتجهون فإنهم يستمرون في السير، جادين في استخدام آلاتهم إلى أقصى حدود الاستخدام ومؤملين أن ذلك سوف يؤدي بكيفية ما، إلى نتيجة ما".

هذا هو موقف العالم اليوم وهو موقف مظلم بالنسبة لمستقبله، لعل جيلنا الذي شهد حربين طاحنتين ورأى أثر التقدم العلمي غير الموجه

---

(٩) وليم مكدوحل World Chaos 1931 ص ٣ مع بعض التصرف.

فيهما، أحق الأجيال وأجداها بالتساؤل عن المصير –ولعلنا نصر على ألا نترك "الطائرة تسير على أن يؤدي سيرها بكيفية ما، إلى نتيجة ما– بل أن يحدد مجال سير الطائرة قبل قيامها، ويوجه الوجهة التي تتفق وآمال العالم في حياة رغدة سعيدة.

توجيه العلوم:

ولذلك اتجهت الآراء إلى ضرورة الاستفادة من تطبيق الطريقة العلمية في دراسة المجتمع، ثم الاستفادة من الدراسات الاجتماعية المبنية على هذا الأساس في توجيه الدراسات العلمية بكافة أنواعها، توجيهاً اجتماعياً إنسانياً يرمي إلى غايات. على أن يكون تحديد هذه الغايات نتيجة لدراسة جديدة لموقف الجنس البشري يتبع فيه الأسلوب العلمي في البحث والتفكير والتطبيق.

كيف يكون حل المشكلة:

والطريق إلى ذلك هو أن تكتسب عقلية رجل العلوم التوجيه الاجتماعي الملائم، وأن تكتسب عقلية العالم الاجتماعي التوجيه العلمي، والفاعلية، والقدرة التطبيقية التي تتوافر لرجل العلوم.فتصبح العلوم اجتماعية في مرماها، تصطبغ بالصبغة الإنسانية، وتصبح الدراسات الاجتماعية علمية في أسلوبها ومنهج بحثها، وفاعليتها، وأثرها الاجتماعي يجب أن ننظر إلى التطورات الاجتماعية المختلفة –وهي كثيرة جداً– باعتبارها تجارب مر فيها الجنس البشري، ثم تستخلص النتائج التي تترتب على هذه التجارب، والعمل على تحقيق المثل التي توحي بها.

وبعبارة أخرى يجب أن نزاوج بين العقليتين، ليكون النتاج آخذاً من هذا وذاك بأحسن ما في النوعين.

أثر التعليم:

هذا من حيث المبدأ، فإذا انتقلنا إلى محيط التعليم فماذا نجد؟

نجد لسوء الحظ أن تعليمنا المدرسي والجامعي لا يسير نحو هذه الغاية، بل إنه يؤكد هذه الفروق وينميها، ويعمل على خلق هذه الثنائية في العقلية بين المتعلمين. فأول ما نطالع التلميذ بنوعي الدروس العلمية والاجتماعية نطالعه بهما مختلفين متباعدين.

فالدروس العلمية قد أعدت لها المعامل ودرجت فيها الحقائق تدريجاً منطقياً صارماً، وصارت مقاييس الصواب والخطأ فيها دقيقة غاية الدقة، ولكن الجو الذي أنشئ حلها جو مصطنع، بعيد عن جو المجتمع والبيئة اللتين يتحرك فيهما. فإذا التلميذ. درست هذه البيئة فهي تدرس من حيث هي مجال لتطبيق العلوم فالصلة بين العلوم والحياة في ذهن المتعلم صلة استغلال للحياة، لا صلة ربط حقيقي بالحياة، ولكن يبقى للعلوم هذا الهيكل المنعزل، وهو المعمل الدراسي بأدواته الزجاجية والنحاسية اللامعة وآلاته التي تبهر عقل الناشئ وتعلو في نظره عن سوقية الحياة اليومية الاجتماعية التي يعيشها.

أما الدروس الاجتماعية، فقد أعدت لها الكتب وأصبح جوها جو المكتبات وأقوال الثقات من المؤلفين وآرائهم، وهم ينظرون إلى العالم من علٍ –أما المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ؛ فدراسته دراسة سطحية راكدة

لا تعني كثيراً بالعوامل التي تسوده التيارات التي تسيره– ولا تعني بالناحية "الديناميكية" التي تنظر إلى المجتمع نظرة الطبيب الذي يصف الصحة والمرض والوقاية والعلاج، وتبقى هذه وتلك منفصلتين في ذهن التلميذ تتميز إحداهما عن الأخرى ولا يربط بينهما رباط حي.

فإذا أتم مرحلة الثقافة العامة كان عليه أن يختار الناحية التي يفضل السير فيها، فإذا دخل القسم العلمي، بدأ إهماله بل عداؤه لكل ناحية اجتماعية؛ وإذا دخل القسم الأدبي طلق النواحي العلمية الطبيعية، والعقلية العلمية الطبيعية.

وهذا التقسيم في مرحلة التعليم الثانوي، امتداد إلى أسفل للتقسيم "الأكاديمي" الجامعي الذي يقوم على أساس التخصص.

اقتراحات عملية:

ورأيي هو أن نهون من هذا الفصل بين الناحيتين، سواء في مرحلة التخصص أو في المرحلة السابقة له.

أما في مرحلة التخصص فيكون بتخصيص بعض الدروس في "مرحلة الدراسة التوجيهية" أو المحاضرات في الجامعة لدراسة الأثر الاجتماعي "الديناميكي" لما يدرسه الطالب من مواد، سواء أكانت هذه المواد علمية أم اجتماعية، على أن تشمل هذه الدراسة الآثار الحاضرة والآثار التطورية في نشأة الحضارة الإنسانية ومستقبلها، حتى تصير "ديناميكية"، وعلى أن تؤكد ناحية التطبيق العلمي لما يصل إليه العلم من حقائق تطبيقاً يبنى على دراسة المجتمع ويوجد لخير المجتمع.

والعصر الحالي يتميز بأن المشاكل الاجتماعية فيه هي المشاكل الأساسية التي تحدد مصير العالم، ويجب أن يلم المتعلم بهذه المشاكل إلماماً كافياً، حتى يكون للجيل القادم أثر فعال في حسن توجيه المجتمع.

أما قبل مرحلة التخصص، أي في "مرحلة الثقافة العامة. فأرى أنه في المراحل الأولى منها يجب أن نعدل –ولو جزئياً– عن التقسيم الحالي، وأن ننشئ دراسات "شاملة" أو "تكاملية" تنبع من بيئة الناشئ المباشرة وتربط بينه وبين هذه البيئة ربطاً مستنيراً فعالاً (ديناميكياً)، فيشعر شعوراً واضحاً بمقدار التفاعل بين الإنسان وبيئته، وبالعوامل الطبيعية الاجتماعية التي يتضمنها هذا التفاعل، وبالأثر التوجيهي للعقل المفكر المنظم في البيئة والمجتمع– فإذا خطرت بباله الأشياء والحوادث، استدعت في الحال ما قد يكون لها من آثار اجتماعية في الحاضر والمستقبل، قياساً على ما كان لأمثالها في الماضي.

وفي سبيل هذه الدراسات "الشاملة" يستكمل ثقافته العلمية فلا يفوته منها شيء، ولا يفوته الأثر الاجتماعي لكل منها.

دراسة البيئة:

وقد تتعدد الطرق التي نستطيع استخدامها للوصول إلى هذه الغايات، وربما كانت خير هذه الطرق دراسة المدينة أو القرية التي بها المدرسة دراسة مفصلة وافية تطورية. تدخل فيها المعلومات العلمية والاجتماعية على حد سواء– وتكون هذه الدراسة، الشاملة أساساً للدراسة المفصلة لكل علم على حدة فيما بعد إذ أن كل "مادة" من مواد الدراسة ستنشأ في كنف

هذه الوحدة، ويكون الاستمرار في دراستها بعد ذلك مصبوغاً بالصبغة "التكاملية" ومتأثراً بالفعلية الاجتماعية الفعالة.

فإذا انتقلنا من التفصيل إلى الإجمال، نجد أن هذه الدراسة يجب أن تشمل ما يأتي:

أولاً: موقع المدينة– فهذا الموقع يشمل دراسة المظاهر جغرافية وكونية مختلفة، كالتضاريس، وموقع النهر، ونوع التربة وصلاحيتها للزراعة، ودراسة ظروف الحرارة والرطوبة، والظروف المناخية الأخرى وصلتها بالعالم الخارجي من حيث وسائل للنقل وطرقه.

ونحن لا ندرس الموقع دراسة موضوعية صرفة، بل إننا نصبغه بالصبغة الاجتماعية فنجعل محور الدراسة صلاحية هذا الموقع للسكنى، وبتفضيل الناس له على غيره من البقاع المجاورة، وأسباب هذا التفضيل، وما تضفيه التضاريس الأرضية من حماية لهم من عوادي الطبيعة أو عداء الطامعين، وترون أن هذه الدراسة تشمل موضوعات جغرافية وعلمية مختلفة، وكلها مما يدرس في السنتين الأولى والثانية الثانويتين في المناهج الحالية.

ثانياً: نشأة المدينة وتطورها من البساطة المطلقة إلى التركيب المعقد الذي وصلت إليه، فيدرس التلميذ تخطيطها في أبسط صورة وما روعي فيه، ثم كيفية نموها بعد ذلك، والمشاكل التي نشأت عن هذا النمو، وكيف تقدم العلم لحل هذه المشاكل، مثل المواصلات الداخلية، توزيع الماء، نقل الطعام، ونشأة الأسواق والمهن اللازمة لحياة المجتمع النامي، ثم نشأة نظم المجاري وغيرها من النظم الصحية ثم الضرورة التي دعت إلى إنشاء

المؤسسات المختلفة من شرطة ومحاكم وغير ذلك.وترون أن ذلك يشمل دراسات هندسية وعلمية وصحية واجتماعية وتاريخية ودراسات في التربية الوطنية.

ثالثاً: ندرس نشأة الجماعة التي سكنت هذه البقعة أول مرة، وتطورها التاريخي وما مر بها من حوادث، وكيف تركت أثرها فيها، ثم حالة المجتمع الراهنة وتكوينه.

وهذا يشمل دراسة تاريخية عملية من نوع مناسب جداً للأولاد في هذه السن، ويصح أن تكون أساساً للتوسع في دراسة التاريخ– بدراسة التاريخ العام للدولة والدول المتصلة بها لشدة صلة ذلك كله بحياة هذه الجماعة المحدودة.

رابعاً: ندرس كيف تحصل هذه المدينة عل حاجاتها في الوقت الحاضر، فتكون دراسة للمحاصيل الزراعية والمصنوعات ومواد البناء ومصادرها الأصلية من وطنية وأجنبية وطرق حفظها ونقلها، والتجارة وحالة الصادرات والواردات المحلية والخارجية.

خامساً: ندرس مستقبل هذه المدينة دراسة مبنية على علمنا بظروفها البيئية والإنسانية المختلفة.

ويمكن تفصيل كل من هذه الخطوات تفصيلاً يشمل ما يقوم به التلميذ، وترتيب موضوعاتها ترتيباً يجعل الصبغة العلمية المبنية على المشاهدة والتسجيل والاستنتاج التجريب غالبة عليها.

وأرجو أن تتصوروا حضراتكم تلميذاً درس بهذه الكيفية، وتتبع نمو

مجتمعه المحدود، تتبعاً دخل فيه إدراك أثر كل عامل من العوامل الأصلية والدخيلة التي عملت فيه.

إن وجهة النظر التي سيكتسبها عن طريق مثل هذه الدراسة، ستكون وجهة نظر تكاملية اجتماعية فعالة كما قلنا– فإذا وصل إلى مرحلة التخصص، أو خرج إلى الحياة العملية فستبقى هذه النظرة في تفكيره، وسيصبح من غير شك عضواً مستنيراً ناقداً فعالاً في الجماعة(١٠).

وبذلك نكون قد حققنا الجمع بين العقليتين ووجهتي النظر في محيط واحد.

وترون حضراتكم أني لم أنظر إلى مجموعتي العلوم نظرة من يسلم بانفصالها، ثم يحاول إيجاد الروابط بينهما، بل نظرة من لا يسلم بهذا الانفصال من أساسه ويرمي إلى تحقيق الوحدة الشاملة بينهما.

---

(١٠) اشتركت مع بعض الزملاء والتفكير في وضع برنامج عملي من هذا النوع: وهم الدكتور عمار بالجامعة والأساتذة قدري وصلاح قطب بالمعهد، وإسحق جرجس وحامد عمار بالنموذجية.

دراسة العلوم

مقدمة:

كان من الطبيعي أن تبدأ الأبحاث المتعلقة بتدريس العلوم ببحث في الأغراض التي تتوخاها[11]، أو التي يجب أن نتوخاها من تدريسها. وذلك حتى يكون بحث المناهج والطرق وغيرها في ضوء هذه الأغراض. وبحث أغراض تدريس العلوم من الأبحاث الغنية التي اشترك فيها الكثيرون من رجال العلم والتعليم، وذلك لأن العلوم، وهي مادة حديثة نسبياً، احتاجت إلى أن تشق طريقها إلى دور التعليم بكثير من العناء لتحتل مكانها بين المواد التي رسخت أقدامها في مناهج الدراسة بطول المدة أو بوضع اليد كما يقولون، ولذلك احتاجت إلى أن يُبرر إدخالها تبريراً كافياً لكي تتغلب على العقبات التي وضعتها في طريقها العادة والتقاليد والجو المدرسي في ذلك الوقت.

وما لبث بحث هذه الأغراض وإيضاحها من جهة، والتقدم العلمي والصناعي من جهة أخرى، أن أديا إلى أن أصبحت في مقدمة المواد من حيث الأهمية في أي برنامج دراسي. غير أن مشاغل المدرس وواضع البرنامج، وما يواجه كليهما من مطالب متعلقة بالنظام العام للتعليم وغيره، ثم تشعب فروع العلوم وتعدد مسالكها، كل ذلك قد أدى إلى شيء قليل

---

(11) (تنبيه) ألقي هذا البحث في مؤتمر تدريس العلوم عام ١٩٤٢.

أو كثير من الحيود عن الأغراض المثلى. ولذلك كان من الضروري أن نذكر أنفسنا من آن إلى آخر بهذه الأغراض حتى لا تغيب عن أنظارنا؛ ثم إنه من اللازم أن نعيد النظر في الأغراض من وقت لآخر في ضوء التقدم العلمي والاجتماعي، وتطور نظريات التربية، وما يزيده علم النفس في معرفتنا بطبيعة العقل البشري، وكيفية تأثره بمختلف العوامل.

ثم إن هنالك سبباً آخر ينطبق على تدريس العلوم في مصر بصفة خاصة؛ فقد بدأ التعليم في مصر ولا يزال مبنياً على النقل من الخارج وكان النقل في الغالب ينصب على البرامج، ولم تكن الأغراض التي نرمي إليها من التعليم بوجه عام، أو من تعليم فرع من الفروع بوجه خاص، لم تكن هذه الأغراض محل تفكير بالمرة في مبدأ الأمر، وهي إن كانت متضمنة في البرامج غالباً، إلا أنها لن تأتي بالثمرة المطلوبة إلا إذا كانت واضحة ومحددة في ذهن كل معلم وكل مشتغل بالتعليم.

النزعة نحو الاستطلاع:

فالعلوم من مظاهر نزوع العقل البشري إلى الاستطلاع وإلى معرفة العلل والأسباب، فالإنسان دائم البحث وراء الأسباب والعلل، يرى الظواهر المختلفة فيتساءل عن طبيعتها، ويبحث عن عللها لا فرق ذلك بين طفل وبالغ أو بين متمدين ومتوحش، وقد ينصب تساؤل الأطفال أحياناً على مشكلات في صميم العلم، ولعل من المفيد أن نورد بعض الأمثلة على ذلك– فقد سألت طفلة عمرها ثماني سنوات أباها: لماذا كان البطيخ أكبر من التفاح؟ ولما وجد الأب نفسه في مأزق، قال: لأن شجر

التفاح عال فلا يستطيع أن يحمل ثمرة كبيرة كثمرة البطيخ فسألته: ولماذا كان شجر التفاح عالياً وشجر البطيخ قليل الارتفاع؟ فلم يستطع الإجابة بطبيعة الحال. وطفلة أخرى سنها أربع سنوات كانت مع والدها في الترام في ليلة من الليالي القمرية، وقد نظرت إلى القمر يحتجب خلف البيوت ثم يظهر، فقالت لأبيها. إن القمر يسابقنا ويجري بجوارنا ويختبئ خلف البيوت فوافق الأب ولكن البنت لم تكتفِ بهذا فسألته: ولماذا؟

والاستطلاع موجه إلى البيئة جميعها، فالطفل يسأل أسئلة خاصة بجسم الإنسان أو جسم الحيوان، أو بالنبات وأجزائه من ثمار وزهور. ويسأل عن الظواهر الجوية من برق ورعد ومطر. وله أحياناً أسئلة خاصة بالحركة. فكثيراً ما يسأل طفل وهو ينظر من نافذة القطار عن حركة الأشجار التي في الأفق وهو يحاول كذلك استطلاع البيئة الصناعية. فهو دائم التساؤل عن خروج الصوت من الحاكي، وارتقاء المصعد، وحركة القطار، والماء الذي في الصنبور، ولعبته "الميكانيكية" كيف تتحرك.

وهذه النزعة الموجهة نحو الاستطلاع، نزعة طبيعية، يأتي إلينا الطفل مزوداً بها من أول الأمر، أي أننا لا نحتاج لأن نخلق فيه هذه النزعة. بل هي جاهزة، لنا أن نستغلها إذا شئنا. وعلينا أن نعمل على تنميتها وتوجيهها وجهاتها المنتجة، ولكن أنفعل ذلك؟... كلا، بل العكس هو الواقع. فنحن كثيراً ما نضعف هذه النزعة أو نقتلها قتلاً بأن نتوانى في تقديم الغذاء لها، أو في تنميتها وتوجيهها تبعاً لنمو العقل بصفة عامة. فإذا كبر الطفل وقد ضمرت عنده هذه النزعة طالبناه بالبحث والاستقصاء فنجد منه كللاً ومللاً وانصرافاً، ولا لوم عليه لأن هذه هي النتيجة المحتمة

لإعمالنا لهذه النزعة وانصرافنا إلى تلقيته ما لا يمت إلى ميله الطبيعي بصلة.

وأذكر في هذا الصدد أنني كنت أتمشى في ليلة قمرية بجوار شاطئ النيل. وكان يتمشى بالقرب مني تلميذان من تلاميذ المدارس الثانوية. وقد لاحظ أحدهما انعكاس ضوء القمر في الماء وقد كون شريطاً من النور فقال لزميله: "ألا ترى ضوء القمر وهو يسير بجوارنا؟". فقال الآخر: "يلا يا شيخ بلاش تخريف" فرد الأول قائلاً: "لا أنا بدي أعرف صحيح". فقال الثاني: "إذا كنت عاوز تعرف: أنا أحسن أرميك في البحر عند القمر بتاعك "وهكذا انتهت المناقشة بالضحك العالي، وتغير موضوع الحديث إلى ما هو أحب إلى نفسيهما... وما ذلك إلا لأننا قتلنا الميل لمثل هذه الموضوعات في نفوس أمثالهما من قبل.

فتعليم العلوم يجب أن يتجه نحو تنمية النزعة لحب الاستطلاع وتوجيهها الوجهة السليمة. وهذه العملية ليست من السهولة كما قد يتصور البعض. فالنمو العقلي كنمو النبات يحتاج إلى المباشرة المستمرة، والمربي شأنه في ذلك شأن الزارع يتعهد نباته بالعناية من يوم غرسه إلى يوم الحصاد، خصوصاً عندما يكون النبات في صغره.

الغرض النفعي من تدريس العلوم:

وهذه النزعة لا ترمي إلى الاستطلاع والمعرفة فحسب؛ بل هي ترمي أيضاً إلى استخدام هذه المعرفة للتحكم في البيئة لدفع ما قد يكون فيها من شر، ولجلب ما قد يكون فيها من خير.

وإننا لنجد الأصول الأولى للعلوم عند الإنسان البدائي؛ فهو يفسر ظواهر الطبيعة من برق ورعد ومطر تفسيرات قد تبدو لنا مضحكة، ولكنها في الواقع تكوِّن المحاولات الأولى لوضع العلوم، ثم هو يستخدم هذه التفسيرات لدفع الأذى وجلب الخير. فإذا كان كسوف الشمس وخسوف القمر ناتجين من فعل الشياطين فلتُعمل الطقوس لتخليصهما من قبضتهم المدمرة. وإذا كان المرض والموت من فعل الأرواح الشريرة، فليُجأ إلى الساحر ليدفع المرض والموت عن القبيلة. وإذا كان الجفاف وقلة المحصول ناتجين عن غضب أرواح الأجداد، فلتقُم الصلوات لإرضائها حتى يزول العسر عن الناس.

فإذا أتينا إلى العلوم بشكلها الحاضر، وما أوصلتنا إليه من فهم دقيق للظواهر، ولخواص الأشياء نجد أنها قد جعلت إخضاع الإنسان للطبيعة وتحكمه فيها واسع المدى شاملاً، نراه أمامنا كل لحظة.

فللعلوم إذن ناحيتها النفعية التي يقصد منها إلى المنفعة العملية الصرفة، وقد تحققت هذه الناحية فيما نراه من مكتشفاتها ومخترعاتها، وأثرها البعيد المدى في المدنية بشكلها الحاضر، وتغلغل هذا الأثر في حياة الفرد والمجتمع، ويجب أن يكون من بين ما يقصد إليه من تدريس العلوم في المدارس تحقيق هذا الغرض. ولن يتحقق الانتفاع بالعلوم إلا عن طريق المختصين في فروع العلوم التطبيقية المختلفة، ولذلك كان علينا بجانب الإعداد العام للتلميذ أن نُعنى بإعداد البعض للتخصص.

التخصص في التعليم الثانوي:

وهذا الإعداد للتخصص يساء فهمه أحياناً لدرجة كبيرة، فكثيراً ما نظن أننا لكي نمهد التلميذ لدراسته في الجامعة يجب أن يسير تعليمه على نسق التعليم في الجامعة وإنما بشيء من التبسيط –وذلك في نظري خطأ لا شك فيه– لأن التخصص بطبيعته يحتاج إلى أن يسبقه التعميم الواسع الذي يضيق بالتدريج حتى ينتهي بالتخصص. والبناء الهرمي الشكل يتوقف ارتفاعه على سعة القاعدة.

فالمهم في التعليم الابتدائي والثانوي –حتى لو سلمنا بأن الوظيفة الأولى للتعليم الثانوي هي التمهيد للدراسة في الجامعة– أن يني أساساً عريضاً سليماً، لا أن يكون مجرد صورة مصغرة من الدراسة "الأكاديمية بالجامعة".

وهنا وقد قادنا البحث لموضوع التخصص لا يسعنا أن نقف برهة لنناقش موضوع التخصص الباكر؛ والتخصص المتأخر في التعليم الثانوي. فكثيراً ما يقال إن التخصص –لكي يثمر– يجب أن يكون مبكراً بقدر الإمكان. غير أن هناك من العوامل ما يقضي علينا بتأخير التخصص ما أمكن. فالطالب الذي سيتخصص في العلوم إذا أريد ألا يكون تخصصه عقيماً بل أن يثمر ثمرته في التطبيق العملي وجب أن يكون ملماً بالكثير مما يتعلق بالعالم الذي يعيش فيه لأنه لن يطبق علمه في الفراغ، بل وسط سيطبقه في مجتمع له نظمه وقوانينه وتاريخه وحاجياته. ولا بد أن يلم بكل ذلك، وبمختلف العوامل الاجتماعية والاقتصادية التي يتأثر بها هذا المجتمع.

فالتخصص المبكر رغم ما يظن من أنه يساعد على التدريب في فرع التخصص وعلى استيعاب حقائقه، فإنه يجعلنا نخسر هذه النظرة الشاملة التي تجعله مثمراً. فنخسر الجوهر في سبيل الشكل.

وسنرى فيما يلي كيف أن المهم ليس هو مقدار المعلومات التي يخرج بها التلميذ من التعليم الثانوي، بل هو الروح والأسلوب اللذان يكتسبهما كنتيجة لدراسته في هذا التعليم.

العلوم والمجتمع:

وهنا أريد أن أقف قليلاً لأناقش نقطة تبدوا لي على أهمية كبيرة، فإننا إذ نتكلم عن المنفعة لا نحدد المقصود منها تحديداً كافياً، فمجرد التقدم العلمي أو الصناعي ليس بالضرورة مؤدياً إلى الخير وقد يؤدي إلى كثير من الشر كما نرى في أيامنا هذه إذ نرى العلم يستخدم كل يوم في القتل والتدمير وفي إفناء نتاج خير العقول البشرية.

وإنما الذي يؤدي إلى المنفعة الحقيقية هو وضع العلم في خدمة المجتمع وترقيته وتوفير وسائل الرفاهية والسعادة للأفراد والمجموع؛ وهذا الغرض شديد الصلة بوضع البرامج وبطرق التدريس، وهو يهم أستاذ العلوم في جميع مراحل التعليم فالمشاكل التي تشغل قاعات البحث ومعامله في الجامعة. يجب أن تكون هي مشاكل المجتمع الذي تعيش فيه هذه الجامعة. والبرامج أو الطرق في المراحل الأخرى من التعليم يجب أن تُرسم بحيث تعطي المتعلم صراحة وضمنا هذا الاتجاه الاجتماعي، فمصر بلد له مشاكله الزراعية والصناعية والصحية والعمرانية التي تختلف عن مشاكل

غيره من البلاد، ويجب أن يكون لهذه المشاكل صدى في برامج تعليمنا إذا كنا نقصد بالعلوم إلى ناحية جدية لا إلى مجرد الزخرفة والحلية، والواقع أن هذا هو الاتجاه الحديث للعلوم في مختلف أنحاء العالم. وهو الاتجاه الذي نرجو أن يؤدي في النهاية إلى استعمال العلم لخير الإنسانية فقط، بحيث لا يتكرر استعماله لتدميرها بالجملة كما نرى الآن، ويكفي أن يقرأ الإنسان كتاباً مثل كتاب جولين هكسلي "البحث العلمي والحاجات الاجتماعية" أو كتاب. ج. د بيرفل "الوظيفة الاجتماعية للعلوم" أو كتاب ج. ب. س. هولداين "العلوم في السلم والحرب"(١٢) وجميعهم من كبار أساتذة العلوم بجامعة لندن ومن أعضاء الجمعية الملكية بانجلترا. يكفي أن يطلع الإنسان على ما ورد في هذه الكتب وأمثالها ليدرك أهمية هذا الاتجاه، وما سيكون له بلا شك من آثار بعيدة المدى، فلا يكون المجتمع في انتظار فتات مائدة العلم يتبلغ بها آنا، بينما تحل به القمة بمساعدته آنا آخر، بل يتجه العلم بكليته إلى خدمة المجتمع وتكون جهوده وقفاً على ذلك.

الغرض النفعي الخاص: وهناك علاوة على الغرض النفي العام الذي يتلق بالأمة في مجموعها غرض نفعي خاص، فالعلم يستخدم في الشئون الخاصة للإنسان على مدى واسع.

ويجب أن يجد التلميذ فيما يتعلمه من العلوم ما يطبقه بنفسه في الشئون التي تمسه سواء في المنزل أو خارج المنزل. فيستطيع أن يعني

([12]) Julian Huxley, F. R. S., Scientific Research and Social Needs. 1934.
J. D. Bernal F. R. S., The Social Function of Science. 1939.
J. B. S. Haldane F. R. S., Science in Peace the Ear. 1940.

بصحته وبغذائه عناية متنورة. ويستطيع أن يقوم بالإصلاحات البسيطة في الشئون الكهربائية أو الميكانيكية وغيرها. ولا يجب أن ينظر إلى هذه النواحي كأنها خارجة عن المنهج الدراسي بل يجب أن تكون داخلة في صلبه. وذلك حتى ترتبط العلوم بحياة التلميذ ونشاطه واهتمامه ويجد من الشوق واللذة والفائدة في تطبيقها، ما يدفعه إلى التماس المزيد منها.

الغرض الثقافي:

والآن وقد انتهينا من الكلام عن الغرض النفعي ننتقل إلى الغرض الثقافي من تعليم العلوم. فالإنسان ولو أنه مخلوق نفعي كما رأينا، إلا أن له ناحية أخرى كثيراً ما توجه جهوده ولو جزئياً في غير اتجاه النفع المباشر، وهي ناحية الاستمتاع. فهو إذ يبحث وينقب للوصول إلى المنفعة يجد عقله من المتعة في الوسائل. ما يصرفه أحياناً عن الغايات المباشرة، ولذلك نرى كثيراً من رجال العلوم وغيرهم يستمتعون بالعلم لذاته لا لمنفعة يتوخونها من ورائه. سواء لأنفسهم أم لغيرهم، وكثيراً ما نسمع عن عالم يبحث لمجرد البحث، لا يهمه ما إذا كان للنتائج التي قد يصل إليها قيمة في ذاتها، بل هو كالفيلسوف يسعى للوصول إلى الحق ولا يهتم بغير ذلك. وقد يأتي بعد ذلك من يستغل اكتشافه للخير أو للشر، ولكن ذلك لا يهمه في قليل أو كثير.

ويكاد العلم في هذه الحالة يصبح فناً من الفنون الجميلة التي يقصد بها الاستمتاع دون النظر إلى المنفعة، وكل دراسة يقصد بها إلى مجرد الثقافة تدخل في هذه الناحية، وهناك مواد لا يقصد بها إلى الناحية النفعية غالباً بل هي مجرد ثقافة واستمتاع، كدراسة الأدب والفن والموسيقى:

والعلوم إذا قصد بها إلى مجرد الثقافة تصبح الأهمية الأولى فيها للمعرفة من حيث هي فتصير هذه المعرفة عدة للشخص المثقف يتحدث بها في المجالس ويقرأ فيها الكتب لمجرد المتعة.

ولا شك في أن بعض العلوم تدرس لقيمتها الثقافية فقط، غير أن من الخطر المغالاة في ذلك مغالاة تؤدي إلى إهمال الأغراض الحيوية الأخرى. ولحسن الحظ أن الغرض الثقافي يمكن تحقيقه في العلوم بجانب الأغراض الأخرى بحيث لا يتعارض معها.

الاستمتاع بالعلوم:

وللثقافة والمتعة وظيفة حيوية، فالإنسان يحتاج إلى الغذاء العاطفي كما يحتاج إلى الغذاء الفكري، وفي العلوم ناحية جمال، وإن كانت تختلف عن جمال الفن، إلا أنها موجودة رغم ذلك، ولا شك أن الإنسان يستطيع أن يستمتع بقراءة كتاب في الفلك لجيمس جينز، كما يستمتع بقراءة قطعة أدبية أو شعرية، بل إن الإنسان ليستمتع أحياناً بدراسة تشريحية لجسم الإنسان أو جسم الحيوان، وذلك لأن الطبيعة فيها عنصر الانسجام الذي هو من العناصر الرئيسية التي تجعل الفن ممتعاً. وليس صحيحاً ما يقال من أن العلوم تقتل في الشخص ناحية الشعور بالجمال وتجعله يفكر ويعمل كالآلة.

ومدرس العلوم يستطيع أن يوجه اهتمام تلاميذه إلى هذه الناحية من الصغر، فما يراه التلميذ من أدوار حياة الحشرة أو أطوار نمو النبات أو دورة الحياة في مختلف نواحيها، كفيل بأن يربي فيه الاستمتاع بالطبيعة كما يراها رجل العلوم، ولا أقصد من ذلك إلى أن نجعل التلميذ حالماً ينظر إلى

الزهور فيقول فيها الشعر قبل أن يشرحها، بل أن يجد في تشريحها متعة ربما قامت عنده مقام الشعر. فلا تفقد العلوم من جديتها شيئاً بينما تريد عوامل الشغف والاهتمام بها.

تلقين المعلومات:

غير أن الغرض الثقافي قد انحرف في كثير من الأحول وأصبح تدريس العلوم مجرد تلقين للمعلومات وأصبحت المعلومات غرضاً نسيت بجانبه كل الأغراض الأخرى، ولم يكن ذلك راجعاً إلى اقتناع المدرس بقيمة المعلومات في ذاتها، بقدر ما كان راجعاً إلى أن هذه هي خير الطرق التي تهيئ بها التلميذ للنجاح في الامتحان.

وهنا نجد من سوء الحظ أن عند الإنسان هذه النزعة لأن ينسى الغاية ويتمسك بالوسيلة؛ فقد كان الغرض من الامتحان قياس مدى ما أفاده المتعلم من تعليمه ولكن هذا الوضع انقلب فأصبح الامتحان غرضاً في ذاته وأخضعت المادة والطريقة لمطالبه. وإن كثيراً من المناقشات التي سمعناها ونسمعها فيما يتعلق بتدريس العلوم أو غيرها لو ترجمت إلى اللغة الصريحة لأصبحت "كيف نصل إلى نجاح التلاميذ؟"، ولو أنصفنا الواقع لجعلنا بين الأغراض الرئيسية التي نعالجها غرض النجاح في الامتحان. وبما أن هذا غرض قد تخصص فيه الكثيرون مدى سنوات عديدة، فلا لزوم لمناقشته.

ولست هنا لأناقش نظام الامتحان، وإنما يكفيني أن ألفت النظر إلى أن الواجب أن يخضع الامتحان للأغراض الجدية التي نتوخاها من التعليم لا أن نخضع كل شيء لهذا الحاكم المستبد.

لنترك الامتحان ولنعد إلى تلقين المعلومات في ذاته، سواء أكان سعياً لتحقيق غرض الثقافة أم جرياً وراء النجاح في الامتحان لنرى إلى أين يؤدي بنا.

إن التلقين يتضمن فيما يتضمن الأخذ بالمبدأ الذي يقول إن للمعلومات قيمة في ذاتها، وإننا ولو سلمنا بهذا المبدأ لوجدنا بالرغم من ذلك أن التلقين طريق خاطئ لتحقيق هذه الغاية. فكلنا نعلم أن المعلومات إذا لم تستخدم فمصيرها بلا شك إلى النسيان. وكثيراً ما ندهش إذا اختبرنا تلاميذنا ورأينا النسبة الضئيلة من المعلومات التي تظهر في ورقة الامتحان. وذلك أمر طبيعي؛ فالعقل يعمل بناء على قاعدة اقتصادية دقيقة، فيهمل كل ما لا يتفق مع ميوله الطبيعية أو المكتسبة، حتى يتفرغ إلى ما يتفق مع ميوله، أو إلى ما له فائدة مباشرة قريبة.

إثارة الشغف بالعلوم وتنمية الميل إليها:

فإذا فرض واقتصر غرضنا على أن نصل إلى المعلومات في ذاتها، فالطريق إلى ذلك لا يكون مجرد إعطاء المعلومات؛ بل إثارة الشغف بالطبيعة والميل إلى دراسة العلوم والاهتمام بالناحية العلمية في البيئة بنوعيها من طبيعية وصناعية. وبذلك فقط يسعى المتعلم إلى الاستزادة من العلم إرضاء لهذا الشغف ويؤدي ذلك بدوره إلى دوام هذا الشغف ونموه. وإثارة الشغف والميل لا تكون نتائجها بعيدة المدى إذا كانت إثارة مصطنعة مبنية على مهارة المدرس في الصنعة، أو على إثارة اهتمام التلميذ بطرق ووسائل مصطنعة؛ بل يجب أن يكون ذلك عن طريق اختيار المادة والطريقة، بحيث ترضي نزعاته الدائمة إلى الاستطلاع والعمل والنشاط الذاتي، والنجاح في الوصول إلى النتائج بنفسه.

المعلومات والشخصية:

ومع كل هذا فالمعلومات في حد ذاتها لا تكون الثقافة التي يعتبرها البعض الغرض الأسمى من التعليم، والتي لا يشك أحد في قيمتها. غاية ما في الأمر أننا نضعها في صف واحد مع الأغراض الأخرى. هذه الثقافة لا تؤدي إليها المعلومات في ذاتها. بل لابد من أن تمثل هذه المعلومات وتدخل في بناء الشخصية، كما يمثل الطعام ويدخل في بناء الجسم يجب أن تؤدي المعلومات إلى توسيع أفق العقل، ورفع مستوى الفكر والسلوك بوجه عام. يجب أن تؤدي إلى تكوين فلسفة جديدة، ووجهة نظر جديدة عند الفرد. ولا يتأتى ذلك إلى إذا أدرك موضعه كإنسان في نظام الكون بأكمله. إن الشخص الذي تعلم العلوم ولم يزل مع ذلك يعتقد في الخرافات، ويستشير المنجمين ويلجأ مستنجداً بالأولياء، ويبني تفكيره وسلوكه على الاعتقادات الخاطئة أو الإشاعات، شخص اكتسب معلومات ولكنه لم يكتسب ثقافة. شخص لم يندمج ما تعلمه في بناء شخصيته؛ بل بقي عائماً على السطح منفصلاً عن باقي نواحيها.

الغرض التدريبي:

بقي الغرض الثالث من أغراض تدريس العلوم. وهو الذي نطلق عليه اصطلاحاً اسم الغرض التدريبي؛ بالعلوم مادة وطريقة في وقت واحد، وإذا كان لنا أن نفاضل بين المادة والطريقة؛ فالطريقة هي الأصل وهي الأهم بلا شك والطريقة العلمية أو الأسلوب العلمي في التفكير أنظم وأدق ما وصل إليه العقل البشري من طرق البحث والتفكير.

القيمة الخاصة للأساليب الفكرية العلمية:

ولن نستطيع أن ننشئ عالماً بمجرد استظهار المعلومات؛ بل لابد أن ندربه على أساليب العلم وطرق البحث فيه. فتصبح المعلومات في حد ذاتها ثانوية، ويصبح من الواجب على المدرس وواضع المنهج أن يضمناه من المعلومات ما يصلح بصفة خاصة لهذا الغرض، وأن يحرصا كل الحرص على أن تكون الطريقة التي تتبع بحيث تؤدي إلى التدرب على الأساليب العلمية الفكرية أولاً وقبل كل شيء.

القيمة العامة للأسلوب العلمي:

والأساليب الفكرية العلمية لا تقتصر الفائدة منها على من يتهيأ للبحث العلمي لأنها المثل الأعلى الذي نتوق إلى أن يصل إليه الفرد في سائر نواحي تفكيره، وفي معالجة المشاكل التي تعرض له على اختلاف أنواعها. إن قيمة هذه الأساليب بالغة، ليس فيما يتعلق بالفرد فقط بل فيما هو أهم من ذلك وهو المجتمع. فالمشاكل الاقتصادية والاجتماعية وغيرها، لو عوجلت بالأسلوب العلمي، لأدى ذلك إلى تقدم يشبه الثورة. وقد ظهرت أهمية ذلك بكيفية واضحة في الطريقة التي تسير بها الحرب الحاضرة. فمشاكل الإنتاج والتغذية ثم مشاكل الهجرة والدعاية، كل هذه مشاكل ظهر أن الأسلوب العلمي وحده هو السبيل إلى معالجتها معالجة صحيحة بحيث لا تؤدي معالجة مشكلة إلى خلق مشاكل أخرى.

وعلى قدر النجاح في تطبيق هذه الطريقة كان النجاح في معالجة هذه المشاكل.

يقول "هولداين" في كتابه السالف الذكر: "إننا في الوقت الحاضر نحتاج إلى العلوم أكثر من احتياجنا إليها في أي وقت مضى. وإننا يجب أن نفكر تفكيراً علمياً لا فيما يتعلق بإنتاج الأسلحة أو الصحة العامة فحسب، بل فيما يتعلق بالسياسة، بل والفلسفة، وإلا كان مصيرنا كمصير فرنسا".

ويقول كاتب المقدمة في كتاب "العلوم والحرب" وهو كتاب اشترك في كتابته خمسة وعشرون من رجال العلوم الإنجليز: "إن المآسي التي أوصلتنا إلى المأزق الذي نحن فيه الآن لم تكن نتيجة لنقص في الإرادة أو لنقص في النشاط، بقدر ما كانت نتيجة للنقص في التفكير، وبالأخص في التفكير العلمي.. لقد كان النازيون في العشر السنين الأخيرة يعالجون موضوع الحرب بطريقة علمية".

وما أحوجنا نحن في مصر إلى هذا الأسلوب الفكري نعالج به مشاكلنا المتعددة فإننا متأخرون عن غيرنا كثيراً من مضمار الرقي، ونحن في حاجة إلى سرعة التقدم وكل تقليل في هذه السرعة يعتبر جريمة. ولن يكفل لنا هذه السرعة غير الأسلوب العلمي في التفكير.. وفي اعتقادي أن التقدم السريع الذي رأينا نتائجه في روسيا وألمانيا ليس له علاقة بالنظام الشيوعي أو بالنظام النازي كما يظن البعض، بل إن هذا التقدم نتيجة محتمة لاستخدام الأسلوب العلمي على مدى عظيم الاتساع في كل الشؤون. أما إلى أي درجة نستخدم نحن هذا الأسلوب في مصر الآن فأتركه لحضراتكم تفكرون فيه لتدركوا مسئولية مدرس العلوم من جهة ورسالته من جهة أخرى في هذا الصدد.

الأسلوب العلمي وضرورة الإلمام به :

أصبحت مهمتنا إذن سواء أقصدنا إلى تهيئة التلميذ للبحث العلمي أم لغير ذلك من النواحي، أن نزوده بالتدريب اللازم في الأسلوب العلمي. وهنا تبدو ضرورة دراسة العلوم لكل تلميذ في مختلف مراحل التعليم. وتبدو ضرورة إلمام كل متعلم –مهما كان فرع تخصصه– بالأسلوب العلمي.

مشكلة انتقال أثر التدريب :

والآن تعرض لنا مشكلة تحتاج إلى شيء من المناقشة. فهل يكفي لتدريب الناشئ على الأسلوب العلمي أن يدرس العلوم ويتدرب على استخدام هذا الأسلوب في معالجة مشاكلها؟ هل يكفي ذلك لكي يستغل هذا الأسلوب في ميادين أخرى غير ميادين العلوم؟ إذا دربنا العقل في ناحية من النواحي فهل ينتقل أثر هذا التدريب إلى غيرها من النواحي؟ هذه أسئلة اختلف الباحثون في صدد الإجابة عنها، وظلوا مختلفين حتى أجريت التجارب العلمية لحل المشكلة.

ويتلخص نوع من هذه التجارب في أن عدداً من الأشخاص يُختبر في ناحية من النواحي ولتكن القدرة على حل مسائل الحساب مثلاً، ثم يقسمون إلى قسمين متساويين في هذه القدرة، ويعطى لأحد القسمين تدريب متصل في ناحية أخرى، ولتكن الهندسة مثلاً حتى يتقدموا في هذه الناحية الأخيرة تقدماً ملموساً، بينما يبقى الآخرون بغير تدريب ما في هذه الناحية... وبعد ذلك يختبر الفريقان معاً في حل مسائل الحساب. فإذا لم يكن للتدريب في الهندسة أثر في تقدم القدرة الحسابية تساوي الفريقان في

هذه القدرة كما كانا في أول الأمر. أما إذا كان للتدريب في الهندسة أثر في تقدم القدرة الحسابية فإن الفريق الذي درس الهندسة يظهر بطبيعة الحال تفوقاً عن الفريق الآخر، ويراعى في أثناء فترة التدريب أن يتساوى الفريقان في كل ما يعطى لهما ما عدا هذه الناحية الخاصة.

وقد كانت نتائج هذه التجارب متضاربة في مبدأ الأمر. فكانت تدل على حدوث الانتقال أحياناً، بينما كانت تدل أحياناً على عدم حدوثه. غير أن البحث أظهر بعد ذلك أن حدوث الانتقال يتوقف على عوامل منها ما هو خاص بالعلاقة بين النواحي التي يحدث الانتقال بينها ومنها ما يتعلق باتجاه الشخص الذي يحدث عنده الانتقال وقت التدريب.

شروط انتقال أثر التدريب:

ظهر أن الانتقال يحدث إذا كانت هناك عوامل مشتركة بين الناحيتين، فتدريب الشخص على عمليات الضرب مثلاً يفيده في عمليات القسمة، لأن هذه الأخيرة يدخل فيها الضرب صراحة. غير أنه وُجد أن الانتقال يكون أوفى إذا تحقق شرط ثان فكان الشخص الذي تدرب عارفاً بوجود هذه النواحي المشتركة. فإذا أخذنا مثلاً فرضياً، وتصورنا أن هناك تشابهاً بين خطط الهجوم والدفاع في كل من القتال ولعبة الشطرنج، فلا يكفي أن يصبح الإنسان قائداً عظيماً لكي يكون لاعب شطرنج ماهر أو العكس. بل لابد أن يكون عارفاً بأوجه الهجوم والدفاع التي يشترك فيها الاثنان معرفة صريحة. وهناك عامل ثالث يساعد على حدوث الانتقال أيضاً، وهو عامل عاطفي، فنحن ننقل ما تتصل به عواطفنا من أساليب العمل والفكر

من ناحية إلى أخرى. ومن بين التجارب التي أجريت لبيان ذلك تجربة بسيطة يستطيع كل مدرب أن يجري مثلها وهي تتلخص في أن مدرساً درب تلاميذ فصلين من فصوله على العناية بالنظام والنظافة في كراساتهم، غير أنه اتبع في تدريبهم طريقتين مختلفتين: فكان في الفصل الأول يقتصر على أن يقتطع من كراساتهم كل ورقة لم تستوفِ شروط النظام والنظافة بغير تعليق، أما في الفصل الآخر فقد بدأ يناقش التلاميذ في نظافة الكراسات ونظامها، ويحاول بمختلف الطرق أن يحببهم فيهما ويشجعهم على العناية بهما في كراساتهم. وكانت النتيجة أنه نجح في الفصل الذي اتبع فيه الطريقة الآلية، ولكن نجاحه اقتصر على كراسات مادته، بينما حدث في الفصل الآخر الذي حاول فيه أن يكون عاطفة نحو النظافة والنظام وميلاً إليهما، أن انتقل الأثر لا إلى باقي المواد فحسب، بل إلى هندام التلاميذ وترتيب أدراجهم. فالانتقال إذن ليس عملية آلية تحدث بنفسها بل لابد من توافر عوامل معينة لكي يحدث بالقدر المرغوب فيه. فلا يكفي إذن لكي ندرب التلاميذ على الأخلاق الرياضية أن نأخذهم بإتباعها في الملعب بطريقة آلية بل لابد أن نشعرهم بأن التعاون وإنكار الذات وغيرهما من الصفات اللازمة للملعب لازمة أيضاً للحياة. ولابد أن نقنعهم فوق ذلك بأهميتها ونحببهم فيها ونظهر لهم قيمتها في حياتهم.

تطبيق هذه الشروط على الأسلوب العلمي:

ليس يكفي إذن أن ندرب التلميذ على أساليب التفكير العلمي في معمل الطبيعة أو في معمل الكيمياء –إذا أردناه على أن يستعملها في الحياة– بل لابد من أن نعرفه بها معرفة صريحة. لا يكفي أن يمر في

خطوات التفكير العلمي مروراً أعمى، بل يجب أن يناقش فيها كلما سنحت الفرصة، كما أن المدرس يجب أن يكون قدوة للتلميذ في تطبيق هذا الأسلوب لا فيما يتعلق بالعلوم فحسب، بل في كل ما يمكن تطبيقه فيه وهو كثير. فإنه كلما اتسع مدى التطبيق وتعددت نواحيه برز الأسلوب العلمي في ذهن التلميذ، واتجه إلى تحقيقه في مختلف الشؤون. ثم يجب أن نجعل هذا الأسلوب موضع تقديره واحترامه، ونلفت نظره إلى أن في الحياة اليومية مشاكل تواجه كما تواجه مشاكل العلوم.

ربط العلوم بالبيئة:

غير أن واجبنا لا ينتهي عند هذا؛ بل إن علينا واجباً آخر فيما يتعلق بالمادة التي يدرسها التلميذ، فقد قلنا إنه لابد لتحقيق غرضنا من وجود عناصر مشتركة. ولا يتحقق ذلك على الوجه الأكمل إلا إذا كانت العلوم التي يجدها التلميذ في المدرسة علوماً وثيقة الصلة بالبيئة التي يعيش فيها، وبحاجات هذه البيئة؛ فلا يكون هناك هذا الانفصال الذي نجده في مدارسنا في الوقت الحاضر بين علوم المدرسة وعلوم الحياة. إن برنامج العلوم يجب أن يبدأ من البيئة وينتهي إليها.

والواقع أن توثيق الصلة بين العلوم والبيئة يساعدنا على الوصول إلى كل ما نتوخاه من الأغراض، فدراسة البيئة والطبيعة التي تحيط بالمتعلم وإيقافه على مشاكلهما كفيل بأن يربي فيه أكبر الاهتمام والشغف بالعلوم فيدفعه إلى الاستزادة منها وإلى موالاة البحث والاطلاع فيها، فإذا قدر له أن يتخصص في العلوم كان تخصصه متجهاً نحو نفع هذه البيئة، أو نحو

زيادة التعريف بها، فتتحقق بذلك الناحية النفعية. هذا فضلاً عما رأيناه من أن تنمية الاهتمام والشغف بالبيئة وبالناحية العلمية فيها، سيستتبع أن ينقل إلى معالجة مشاكلها ما درب عليه من أساليب التفكير العلمي.

المدرس:

بقي لختام هذا البحث شيء واحد "المدرس". فالمدرس هو العامل الأساسي بل الوحيد الذي يستطيع أن يحقق هذه الأغراض، وليس هناك منهج في العالم يستطيع أن يصل بنا إلى تحقيق غرض واحد منها بغير معاونة قلبية من المدرس.

إن تدريس العلوم كما رأينا قد أصبح رسالة من رسالات هذا العصر، ولن تؤدي الرسالة إذا لم يكن المدرس مؤمناً بها كل الإيمان. ولكن الإيمان وحده ليس كافياً؛ بل الإيمان المبني على بحث واقتناع وتفهم لهذه الرسالة تفهماً يدفعه إلى بذل الجهد في تحقيقها.

وإذا لم يكن لمثل هذا المؤتمر فائدة إلا أن يشعر المدرس بهذه الرسالة فقد أدى خير ما ينتظر منه.

تجربة في دراسة البيئة

إن حياة أي كائن حي، تتوقف أولاً على صفات الحياة الموجودة في هذا الكائن ثم على البيئة التي يعيش فيها. فالكائن الحي لا يستطيع أن يعيش إلا إذا حصل على مقومات حياته من البيئة. فما يحصل عليه الكائن من غذاء وهواء ومسكن إلى غير ذلك، إنما هو جانب من البيئة، يستخدمه بما عنده من صفات الحياة وخصائصها لكي يجعل هذه الحياة ممكنة لنفسه ولنوعه. وكلما كانت البيئة غنية بما فيها من هذه المقومات، أمكن لهذا الكائن أن يستفيد مما تتيح له من الفرص، لكي يحيا حياة تتناسب مع هذا الغنى في البيئة.

ولكن البيئة ليست كل شيء، لأن الكائن العاجز قد يكون محاطاً بكل ما يقيم حياته، ويحفظ وجوده، ولكن ينقصه أن يكون قادراً على الحصول على شيء منها، فيكون وجودها بالنسبة إليه في حكم العدم، وهذا هو الذي عبرنا عنه بأن الكائن يجب أن يتصف بصفات الحياة التي تجعله قادراً على استغلال بيئته[١٣].

وهذه الصفات في مجموعها إن هي إلا نوع من النشاط، أو الفاعلية التي تتجلى في سعي هذا الكائن وأدبه، مدفوعاً بما أوتي من الغرائز

---

(١٣) ألقيت هذه المحاضرة بدار معهد التربية للمعلمين على أعضاء رابطة التربية الحديثة في مايو سنة ١٩٤٧.

والنزعات، للحصول على حاجاته مما يحيط به من الكائنات حية وغير حية، ودليله في هذا السعي هو حواسه من سمع وبصر وشم وغير ذلك، مما يوقفه على ما يحيط به، وإدراكه الذي يمكنه من أن يميز من بين هذه الأشياء ما هو ضروري لحياته. وإذا اعتبرنا الإنسان كائناً حياً ككل هذه الكائنات، فإن حياته تتوقف بطبيعة الحال على نفس العوامل التي ذكرناها؛ فهو في حاجة إلى بيئة تمده بمقومات حياته، وفي حاجة إلى فاعلية تجعله قادراً على الحصول عليها، والإنسان يزيد على الكائنات الأخرى أن له عقلاً يجعله قادراً على أن يستغل ما يحيط به استغلالاً لا يتاح لغيره من الكائنات، فهوي نصب الشباك للحيوان لكي يصطاده، وقد يستأنسه للحصول على اللبن واللحم في أوقات منتظمة، وليستولد منه قطعانا تغنيه عن الصيد. وهو يزرع الحب ويخزنه، ويجعل المواد صالحة لأن تؤكل بالطبخ وغيره من الوسائل أو إلى طعام سائغ مفيد. وهو يجمع الأحجار ليبني بها البيوت والألياف ليصنع منها الثياب. وبالجملة فموقفه من البيئة موقف إيجابي بدرجة تزيد كثيراً جداً على موقف أي كائن آخر. فالبيئة بالنسبة إليه بيئة مرنة، مملوءة بالاحتمالات لا يستطاع التنبؤ بكل ما يحتمل أن ينتج من تفاعل الإنسان معها، تفاعلاً تشترك فيه يداه وحواسه وتفكيره وخياله.

ومن الطبيعي أن يكون التفاعل على درجات؛ فكلما كان تفاعلاً نشطاً ارتقى مستوى حياة الإنسان وازدادت قدرته ورفاهيته، وهذا التفاعل يتوقف على إدراك البيئة ومعرفة معرفة وثيقة، والعلم بما تتيحه هذه البيئة من الفرص لحياة الإنسان، وبدون هذا الإدراك لا تتحقق الفاعلية، بمعناها الكامل، الذي يشمل العمل والنشاط.

ووظيفة التعليم يجب أن تنصب على هذه الفاعلية ولا أقول إن التعليم يجب أن يخلق هذه الفاعلية –لأنها موجودة بطبيعتها– وإنما أقول إن التعليم يجب أن ينميها وينظمها ويوجهها الوجهة الصالحة، وبذلك يؤدي وظيفته الحقيقية، فالأرض وما بها من تربة وما تحويه من صخور ورمال ومعادن وغيرها، وما ينبت فيها من نبات، وما يعيش في داخلها وفوقها من حشرات وحيوان وطير، وما فوقها من ماء وهواء ومطر وجو، كل أولئك هو البيئة المباشرة للإنسان، التي يستطيع أن يعالجها ويحصل منها على ما يحتاجه لحياته، ولن يستطيع أن يفعل ذلك إلا إذا أدركها، وعرف خصائصها وعلاقاتها بعضها ببعض. وبدون المعرفة لا تتهيأ الفاعلية.

وإذا أردنا مثالاً يوضح لنا فاعلية الإنسان، فلتكن شخصية "روبنسن كروزو" ذلك الرجل الذي ألقى به القدر في جزيرة تحدث فاعليته، ولم يكن أمامه إلا أن يعمل عملاً مجدياً فيعيش أو يودع الحياة، وقد تجلت فاعليته فيما جمعه من ثمار وجذور، وفيما ابتناه لنفسه من بيت، وما زرعه من حديقة، وما رباه من ماشية، إلى غير ذلك. وكان "روبنسن" يخرج كل يوم ليذرع "البيئة" وهو مفتح العينين، مرهف السمع، حاد الفكر، التماساً لما قد يجده مما يعينه على شئون الحياة.

ولم يكن أي تعليم نظري أو لفظي مما يفيد "روبنسن كروزو" لو لم تكن عنده تلك القدرة على أن يرى ويسمع ويعمل بنفسه، غير أن "روبنسن كروزو" عاش فرداً، وفي ظروف فريدة، أما نحن، فإننا نعيش في مجتمع يجب أن ندخله في حسابنا فبجانب ما يحيط بالفرد من بيئة طبيعية –كتلك التي

كانت تحيط "بروبنس كروزو"- تحيط به كذلك بيئة اجتماعية لها نظمها وقوانينها وطرق التعامل بين أفرادها، ولها تاريخها وعلاقتها بغيرها من البيئات، وبعبارة أخرى، فالإنسان في العصر الحديث يتعامل مع البيئة بصفة مباشرة، كما كان يفعل "روبنسن كروزو" في بعض الأحيان، ولكنه في الغالب يتعامل معها بطريق غير مباشر عن طريق المجتمع، فالمجتمع يتعامل مع البيئة باعتباره كائناً حياً، يتعامل بمجموعه كما يتعامل بأفراده فالفرد الذي يتعامل مع البيئة، إنما يتعامل لحساب المجتمع، ولو ظن أنه يتعامل لحساب نفسه، وعلى ذلك فبجانب الفاعلية التي تنصب على البيئة الطبيعية، يجب لكي يعيش الفرد- أن تكون لديه فاعلية اجتماعية تجعله يعيش عضواً في كائن حي كبير: هو المجتمع، وهذه الفاعلية تنبني أيضاً على فهم المجتمع من حيث تاريخه ونظمه وقوانينه فهما ييسر للفرد تلك الفاعلية الاجتماعية، وعلينا إذن أن نعيد صياغة الوظيفة التي ترمي إليها التربية، فتصبح منصبة على تحقيق فاعلية الفرد مع بيئته بأنواعها، من طبيعية واجتماعية. ويجب إذن أن يهدف التعليم إلى تنبيه هذه الفاعلية وتنظيمها وتوجيهها.

والتعليم النظري أو اللفظي، ليس هو التعليم الذي يؤدي إلى هذه الغاية، بل لابد من الخبرة الفعلية بالبيئتين الطبيعية والاجتماعية؛ فإذا وجدت الخبرة فإن التعليم النظري أو اللفظي بجانبها يمكن أن يؤدي وظيفة صالحة.

كان هذا المبدأ أمام نظري عندما فكرة في الوسيلة التي نتبعها لكي نوثق الصلة بين التلميذ وبين بيئته الطبيعية والاجتماعية. وقد أثر في مجرى

تفكيري شيئان: -الأول- ما انطبع في ذهني من الرحلات المدرسية التي قمت بها تلميذاً ومدرساً، ومقدار ما فيها من الضياع وضآلة ما تحققه من النتائج، بالنسبة إلى ما يبذل فيها من جهد ونفقات -والثاني- ما خبرته أيضاً من معسكرات دراسية كالتي أقامتها جماعة الرواد عامين متتاليين بمدينة الإسكندرية لطلبة الجامعة والمعاهد العليا، ورسم لها برنامج محكم من قبل، فنجحت في إبراز ما أريد إبرازه من نواح اجتماعية في أذهان هؤلاء الطلاب، غير أن نجاحها كان راجعاً بالأكثر في نظري إلى وجود الطلبة في معسكر وإلى تنظيم المعسكر والحياة في داخله، والعلاقات بين أفراده، من قادة ومقودين تنظيم وكل ذلك بالطريقة التي تؤدي إلى الهدف المقصود، وهو التوفر على الدراسة والبحث الاجتماعيين. فكان كل تفصيل من تفصيلات الحياة اليومية في المعسكر، خادماً بطريق مباشر أو غير مباشر لهذه الغاية. وقد جربنا هذا النوع من المعسكرات عندما أقمنا مؤتمراً صيفياً لمدرسي المدرسة النموذجية بحدائق القبة في صيف سنة **١٩٤٣** للتوفر على دراسة مشكلات التعليم في المدرسة واقتراح الطرق لعلاجها، وكان خير ما فيه أن وفر لها جو التفرغ الذي لا نستطيع العمل بدونه.

غير أن فكرة دراسة البيئة كان من الطبيعي أن تنصب على البيئة المحلية: بيئة المدرسة والمنزل والمدينة التي يعيش فيها التلميذ معظم وقته، غير أنه ما لبثت أن خرجت فكرة المعسكر الدراسي الذي يقام في "بيئة" ما ويتيح للتلميذ أن يتدرب على دراسة "البيئة"، وهذا التدريب يكون أنجح وأوفى عندما "يتفرغ" التلميذ لهذه الدراسة بضعة أيام، فوق أن قضاء النهار والليل في مكان واحد يتيح لنا أن ندرس من مظاهر البيئة ما لا

يتوفر بغير ذلك، وفوق ذلك فإن اختيار مكان التجربة الأولى وتوفر البساطة والجدة فيه، كانا من عوامل النجاح التي لا شك فيها.

وهكذا نشأت فكرة المعسكر الدراسي بالفيوم لتلاميذ القسم الثانوي بالمدرسة النموذجية بالأورمان.

وقد أقيم المعسكر في فناء المدرسة الابتدائية بسنورس، وأعدت الخيام بحيث يتوالى عليها تلاميذ القسم الثانوي فصلاً فصلاً، وبحيث يتجدد المدرسون تجدداً جزئياً فيبقى دائماً فريق ممن حضروا إحدى الفترات للفترة التالية لها.

وقد أعدت جميع التفاصيل قبل السفر بمدة كافية، فاستحضرت خرائط الفيوم ووزعت على التلاميذ، وحددت نقط الدراسة وطبعت بها مذكرة وزعت عليهم أيضاً، وأعطوا بضع محاضرات عن إقليم الفيوم، وزاروا دار الجمعية الجغرافية الملكية حيث رأوا خريطة مجسمة لإقليم الفيوم.

وقد قسمت الدراسات التي يأخذونها إلى قسمين:-

(أ) تعيينات عامة.

(ب) تعيينات خاصة.

أما التعيينات العامة فكانت تشمل:

أولاً- دراسة الخرائط وقراءتها.

ثانياً- دراسة الجو.

ثالثاً- دراسة النجوم والكواكب ليلاً.

وهذه الدراسة يشترك فيها جميع التلاميذ، فكان التلاميذ يكلفون بأن يدرسوا خريطة الإقليم وكيفية الوصول من مكان إلى آخر، والمسافات التي بين الأماكن سواء في خط مستقيم أم بإتباع الطريق الزراعي، وأما دراسة الجو فكانت تشمل أخذ أرصاد مختلفة عن الحرارة والرطوبة والرياح من آلات الرصد الموجودة بالمعسكر أو من المرصد الحكومي القريب من البركة، ومشاهدة النجوم كانت من خرائط فلكية أعدت إعداداً خاصاً بأن ألصقت على ورق مقوى، وسرعان ما اهتم المدرسون والتلاميذ بتتبع هذه الدراسة بشغف عظيم، حتى إن بعضهم أصبح في وقت قصير هاوياً حقيقياً من هواة النجوم وتتبعها، وقد يتساءل البعض ما للنجوم والبيئة؟ والواقع أن النجوم موجودة في بيئتنا وهي من وسائل السعي وطرائق تعرف الاتجاهات والاهتداء في المسير، ولا غنى عنها لمن يريد أن يستكشف أو يرتاد.

وأما التعيينات الخاصة فكانت تشمل:-

١- دراسة الحقول.

٢- دراسة القرى.

٣- دراسة البركة.

وفي هذه الدراسة كان يقسم التلاميذ إلى مجموعات، يصحب كل مجموعة مدرس فهناك مجموعة الحقل تتوفر عن دراسته طول مدة إقامتها، وهناك مجموعة القرية، ومجموعة البركة أيضاً.

كانت كل مجموعة تذهب إلى مكان دراستها فتقضي فيه ساعات الصباح إلى نحو الساعة الثانية بعد الظهر، يحملون معهم كراسات صغيرة

ليقيدوا مشاهداتهم فيها تمهيداً لإثباتها في كراساتهم في جلسة يعدونها بعد الظهر، وكانت مجموعة الحقل تقوم بدراسة المساحة المخصصة لها، فتسجل المزروعات الموجودة، وتفحص التربة والماء الذي يجري في الترع والمصارف، وتأخذ نماذج من كل ذلك لتفحصها فيما بعد، وكانت تراقب وتفحص الحشرات والطيور، وتسأل الفلاحين عن كيفية الزراعة وغير ذلك من المعلومات التي تجمع بين الناحية الطبيعية والناحية الاجتماعية.

وأما مجموعة البحيرة. فكان أفرادها يذهبون ليفحصوا التربة بجوار شاطئ البحيرة، وليفحصوا ماء البحيرة ويأخذوا نماذج منه ومن الأسماك والأحياء الأخرى ويشاهدوا الطيور على اختلاف أنواعها؛ وكانوا يرسمونها ويسألون عن أسمائها، ويزورون قرى صيد السمك، ويشاهدون الصيادين وهم يصيدون ويرون شباك الصيد، ويعرفون أحجام عيونها، وحكمة هذه الأحجام. والقوانين التي تضبط الصيد وحكمتها. والمخالفات وعقوباتها ويعرفون الكثير من المعلومات عن طريق السكان. والمتخصصين في تاريخ البركة مما يتصل باستخدامها كمزرعة لتربية السمك.

وأما مجموعة القرية فكانت تختار قرية صغيرة. وتبدأ بأن تدور حولها لإدراك معالمها العامة. ثم تعين مداخل القرية وتدخلها. ويدرس أفرادها شوارع القرية وبيوتها وحوانيتها ومصانعها، ويناقشون صاحب الحانوت في سلعه، وصاحب المصنع في صناعته، ويدخلون البيوت فيرون نظامها وأثاثها، ويزورون منبع الماء الذي يستمد منه الأهالي ماءهم، ثم يزورون مدرستها، ويعرفون إن أية مدرسة يذهب أطفالها، وما هو بعد المدرسة، ويسألون عن علاج المرضى وما هو بعد المستشفى الذي يذهبون إليه،

فإذا كان هناك مستشفى قروي أو متنقل زاروه وسألوا الطبيب والممرض والمرضى عن كل ما يريدون جمعه من معلومات.

وكان التلاميذ يتناولون وجبة خفيفة من طعام يحملونه معهم حوالي الظهر، ويعيدون إلى المعسكر في نحو الساعة الثالثة، لتناول الغذاء ثم الراحة. وبعد ذلك تجتمع كل مجموعة على هيئة مؤتمر صغير مع مدرسيهم، يتذاكرون حوادث اليوم ويرتبونها في أذهانهم، ويتناقشون فيها ويستكملون المعلومات ويرجعون في ذلك إلى مكتبة المعسكر وإلى دفاتر الإحصاء وغيرها من المصادر الموثوق بها، حتى إذا انتهوا من ذلك، انتحى كل منهم ناحية وبدأ يكتب في كراسته تقريراً مفصلاً عن حوادث اليوم، وكثيراً ما كان الواحد منهم يكتب ثلاث ساعات أو أربع بدون انقطاع ومنهم من ملأ كراسته في أربعة أيام كاملة برسومها وأشكالها ومعلوماتها.

وكانت الدراسة تستمر أربعة أيام، وفي اليوم الخامس تجتمع كل مجموعة لتكتب تقريراً مفصلاً عن عملها بالاشتراك مع المدرس، وينتهي العمل بأن يجتمع جميع التلاميذ ويستمعوا جميعاً لهذه التقارير.

وكانت نتائج هذه الدراسة فوق ما نتوقع، فقد أدت بحق إلى نتائج عدة نذكر منها:-

١- توثيق الصلة بين التلميذ وبين البيئة الريفية التي أقيم فيها المعسكر.

٢- خبرته بهذه البيئة خبرة عملية وإدراكه لمشكلاتها إدراكاً صحيحاً.

٣- خبرته بالبيئة الاجتماعية القروية وقدرته على التعامل مع الفلاحين وعلى التحادث معهم.

واستيفاء المعلومات ومعرفة قيمتها، ومقدار الثقة بالمصادر المختلفة للمعلومات وكيفية تمحيصها في حدود قدرتهم.

٤- إدراكهم لكثير من الظواهر الطبيعية على حقيقتها بدراستهم لهذه الظواهر عن كثب ومراقبتهم لها ومقارنتهم لمختلف أنواعها.

٥- إدراكهم للمشكلات المتعلقة بالزراعة والتربة والري والإيجار وما إلى ذلك من المشكلات المصرية الصميمة إدراكاً مبنياً على المشاهدة والخبرة الشخصية.

٦- إدراكهم لمشكلات القرى سواء المشكلات المعيشية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو التعليمية أو الصحية.

ولا شك أن هذه الأيام القلائل التي قضاها كل منهم في هذه الدراسة، سوف يكون لها أثر عميق في تكوينه كمواطن عامل صالح، فوق ما اكتسبه من تدريب على الارتياد والبحث والمشاهدة.

وهكذا ترون أيها السادة، أن المبدأ الذي نادينا به وهو تفاعل الفرد مع البيئة قد تحقق، ولكن تحقيقه جزئي فقط. لأن الفاعلية لا تتحقق كاملة إلا إذا عمل التلميذ بنفسه في حل مشكلات البيئة. ولذلك فنحن نعتبر الدراسة التي أعطيت في معسكر سنورس تمهيداً لدراسة البيئة التي يعيش فيها التلميذ فعلاً، وهي البيئة المحيطة بمدرسته.

وسنحرص على أن يأخذ التلاميذ قسطاً من هذه الدراسة لمدة أسبوع كل سنة في جهة من جهات مصر، على أن ينظم لهم برنامج دائم لدراسة البيئة المحلية، وعلى أن يستخرجوا من هذه الدراسة مشروعات ينفذونها بأنفسهم حتى تتحقق الفاعلية الكاملة.

ولا يفوتني قبل أن أختم هذه الكلمة أن أنوه بأن نجاح التجربة لم يكن ممكناً لولا الجهود المضنية المستمرة والمصحوبة بإنكار الذات التي بذلها حضرات المدرسين الذين أشرفوا على الرحلة من أولها إلى نهايتها، ولا أذكر منها أحداً بالذات لأني أعلم أنه يرضيهم أن يوزع الثناء بينهم بالتساوي، وليس منهم من لم يعمل فوق المطلوب منه.

المدرسة الحديثة ومشكلاتها

تقوم الدراسة في المدارس النموذجية في مصر على نظم معينة تهدف جميعاً إلى تكوين شخصية التلاميذ تكويناً فكرياً وخلقياً واجتماعياً يجعل منهم أعضاء عاملين نافعين في المجتمع. وهناك مبادئ تقوم عليها الحياة والدراسة في هذه المدارس، وهي جميعاً من المبادئ التي يحتاج تطبيقها إلى شيء من الدقة في فهمها وتبين مختلف العوامل التي تؤثر فيها. وقد كتبت هذه المذكرة لفائدة مدرسي المدرسة النموذجية بحدائق القبة في صيف سنة **١٩٤٣**.

وهي تشمل مناقشة للمبادئ التي تقوم عليها الدراسة في المدرسة أو في أية مدرسة أخرى من نوعها، وهي إذ تنشر بين الأحاديث المختلفة في هذا الكتاب إنما تكون حلقة من سلسلة متماسكة ترمي إلى تبيان الاتجاهات الفكرية التي وجهت وتوجه التعليم الحديث في مصر في الحقبة الحاضرة.

الحرية:

جاء في أحد التقارير التي كتبها المدرسون عن تلاميذ المدرسة أن من بين عيوبهم "التزيد في الحرية حتى لتصل أحياناً إلى الفوضى" مما قد يشعر بأن الكاتب يشكك في قيمة الحرية، ثم يشكو مما أدت إليه الحرية أحياناً من مظهر يسميه الفوضى وما يترتب على ذلك من نتائج غير مرغوب فيها سواء من حيث التعليم أو الخلق.

وأحب أن أقرر من مبدأ الأمر أن الحرية من الأسس التي يقوم عليها

التعليم في هذه المدارس، وأنها لا تنوي بحال من الأحوال أن تحيد عن هذا المبدأ. وغاية الأمر أننا نريد أن نبين –بالمثال العلمي– كيف يمكن أن تنجح سياسة تربوية أساسها الحرية. وإنما يصح أن نتساءل هل من طبيعة الحرية أن تؤدي إلى الفوضى ولو أحياناً؟ وسأبين فيما يلي لماذا نؤمن بالحرية. وما هي الحرية التي نؤمن بها.

الحرية من ألزم لوازم الكائن الحي لأنها شرط النمو. والنمو عملية استيعاب وتمثيل وبناء وتغاير، يأخذ الكائن فيها من البيئة فيتمثلها. ويبني بها مزيداً من كيانه ويتقدم من طور أبسط إلى آخر أقل بساطة ونتيجة لكل ذلك يقال: "إنه نما" كما أن النمو يستلزم بروز ما هو كامن في جوهر هذا الكائن؛ فنمو النبات يستلزم ظهور الأوراق ثم الزهور ثم الثمار، وكذلك العقل تظهر مواهبه وتتنوع عن طريق النمو.

وكما أن النمو المادي يحتاج إلى مقومات هي: الضوء والهواء والغذاء والدف... الخ، فكذلك النمو العقلي يحتاج إلى مقومات هي التي نسميها في مجموعها "الخبرة" التي تبرز ما كمن من استعدادات، وتتيح لها أن تتشكل في صورها المتناسقة والمنتجة.

وكما أن نمو النبات أو الكائن الحي بوجه عام يحتاج إلى أن نحميه من مؤثرات معينة تعوق النمو كالحشرات والسموم وما إليها، فكذلك العقل يحتاج نموه إلى أن نزيح من طريقه بعض المظاهر التي تحول دون نموه وتطوره التطور الطبيعي المعقول.

وعلى ذلك فمن واجبنا أن نختار أنواع الخبرة التي نضعها في طريق

الطفل، كما يختار الزارع نوع التربة التي ينمي فيها بذوره. ولكن علينا بعد ذلك أن نخلي بينه وبين هذه الخبرة حتى يتكون، فالخبرة التي نضعها في طريق الطفل إذن خبرة منتقاة، وانتقاء ألوان الخبرة التي يمر فيها الطفل هو مهمة المربي، بل مهمة التربية بأوسع معانيها.

ولكي ننتقي هذه الخبرة يجب أن ندرس الطفولة دراسة توقفنا على غرائزها وميولها وخصائصها المختلفة. ثم يجب أن نلم بالكيفية التي تنمو بها هذه الغرائز والميول والظروف التي تؤثر فيها بالتعديل والتغيير، فتسمو بها إلى مستوى عال أو تنزل بها إلى مستوى منخفض، وبعبارة قصيرة، إن علينا أن ندرس علم النفس وندرس نفسية الأطفال بصفة خاصة. ولكن مجرد دراسة علم النفس لا تكفي إذ يجب أن نفسره في ضوء خبرتنا الخاصة تفسيراً مستنيراً معتدلاً. ذلك أن علم النفس ككل علم يغري العارف به بأن يغالي ويتسرع في التفسير والاستنتاج والتطبيق، وكثير من المعلمين بل من الأفراد العاديين يستخدمون في حياتهم قواعد يوحيها إليهم الفهم العادي، وكثيراً ما تنجح هذه القواعد، وعلم النفس يرتفع فوق هذا الفهم العادي فيفسر سلوك الإنسان في ضوء البحث العلمي، ويحاول أن يوجد القواعد التي تتحكم فيه.

ومعرفتنا بعلم النفس يجب أن تزيد هذه الخبرة غنى وثروة، يجب أن تعطينا ضوءاً جديداً نفسر فيه خبرتنا وننمي به مواردنا.

قلنا إنه يجب علينا لكي ننتقي الخبرة أن ندرس نفسية الأطفال بوجه عام، ولكن علينا أن ندرس نفسية كل طفل بوجه خاص، فنحاول الوقوف

على ميوله الخاصة، والنواحي التي تبرز فيها لكي نعد له ما يناسبه بصفة خاصة، وفي ضوء هذه الدراسة العامة والخاصة نستطيع أن نبرز من مواهب الأطفال وقدرتهم أكبر قدر ممكن، كما أننا يجب أن ندرس المجتمع والعصر الذي نعيش فيه وما يحمله هذا العصر من تراث ثقافي وما يتميز به من روح خاصة. يجب أن نحس بآلام المجتمع وآماله. ذلك لأننا نعد الطفل للمجتمع، ولابد من دراسة الطرفين: الطفل والمجتمع حتى نستطيع في انتقائنا أن نلبي داعي الحاجتين معاً، فنقدم للطفل ما يناسب ميوله ويبرز مواهبه وننمي قواه بالكيفية التي تجعل منه عضواً فعالاً في المجتمع الذي سيعيش فيه.

فمهمتنا في التربية إذن مهمة إيجابية تهيئ للطفل خبرات معينة، وتخلي بينه وبين الخبرات، لأن تكوينه لن يكون إلا عن طريق استيعاب هذه الخبرات استيعاباً ذاتياً كاملاً.

والخبرة إما كاملة أو ناقصة، والخبرة الكاملة هي وحدها التي تؤدي إلى النمو الأمثل. أما الخبرة الناقصة فقد تؤدي بطبيعية نقصها إلى أسوأ النتائج بل إلى عكس المقصود، إذ أن نقص الخبرة مدعاة لسوء الفهم وسوء التفسير وسوء الإفادة. وهذه نقطة تدعو إلى قليل من البحث لكي تنضح. فالخبرة أو التجربة التي تمر بالفرد تحتوي على عناصر تتحدى فعاليته وتثيرها وتحفزها وتهيئ لها سبل النمو، وتزيد من قدرته على الإدراك والتفكير والعمل، فإذا واجهنا الطفل بلون من ألوان الخبرة لم يكن مهيئاً له عقلياً أو جسمياً، فإن إدراكه سيكون ناقصاً واستجابته سطحية واستفادته معوجة أو على الأقل ناقصة.

كما أننا لو وضعنا في طريقه ألواناً من الخبرة تناسب قدرته، ولم تهيئ له السبيل لكي يستوعبها كاملة، فإننا نحصل على نفس النتيجة. وكثيراً ما يحدث أن المدرس يحاول –اقتصاداً للوقت أو لنفاد صبره أو غير ذلك من الأسباب– أن يكتفي بأن يترك لتلاميذه جزءاً من الموضوع ليخبروه بأنفسهم ويكمل لهم الباقي من عنده فيحول بينهم وبين الاستفادة الكاملة.

ولذلك فإني أرى من الواجب، أن نخلي بين التلميذ وبين التجارب التي نقدمها له؛ لكي يستوعبها كاملة؛ وأن نقلل من تداخلنا ما أمكن في مثل هذه الظروف. وذلك حتى نصل إلى النضوج الحقيقي بدلاً من أن نكتفي بالاستكمال الشكلي. وهكذا نرى أن انتقاء الخبرة يتضمن عوامل متعددة يجب أن نجعلها نصب أعيننا.

وبعد كل هذا نرى أن الحرية ليست تركاً للأمور تسير كما يتأتى، وليست تركاً للطفل يعبث كما يشاء، إنما الحرية في تهيئة الظروف لنموه عن طريق الخبرة التي نتخيرها ونضعها في طريقه ثم نخلي بينه وبينها حتى يستوعبها كاملة وبذلك نكون قد حققنا شرط النمو.

على أن هناك أمراً آخر، وهو أن الطفل سيجد نفسه، أو سيخيل إليه، أنه عاجز في كثير من الأحيان عن أن يعالج ما يواجهه من المواقف، وسيأتي إلينا للاستنارة والإرشاد بطبيعته، ربما يكون فيه من ميل إلى الاسترشاد بالكبار. وعلينا في هذه الحالة. أن نحد من تداخلنا معه، حتى نعطيه الخبرة كاملة. علينا أن نمتنع كثيراً عن إرشاده، ونشجعه على أن يخبر

الأمور بنفسه ويتغلب عليها بمجهوده فبذلك وحده تتم خبرته. وعلينا أن نقتصر على إرشاده في الحالات التي لا نجد فيها مناصاً من ذلك، على أن يكون إرشادنا أقل ما يمكن.

وعلى قدر فهمنا لمهمتنا الأولى في تخير ميادين الخبرة، تتوقف مهمتنا الثانية في الإرشاد والتوجيه. فالخبرة يجب ألا تكون فوق مستوى قدرة الطفل بدرجة تجعله ييأس من معالجتها ويهرب من مواجهتها بشتى وسائل الهرب المادي والعقلي. والهرب المادي معروف، أما الهرب العقلي فيشمل أشياء مثل الاستهتار، وعدم الثقة بالنفس، أو التظاهر، أو الخداع... الخ.

كما يجب ألا تكون الخبرة دون مستوى قدرته، وإلا فقدت قيمتها كميادين للخبرة؛ لأن الخبرة تستلزم الجدة النسبية. وعلى ذلك يجب أن تكون ميادين الخبرة بحيث تتحدى مقدرة الطفل تحدياً معقولاً، فلا يجد السهولة التي تغري بالعبث والغرور، ولا الصعوبة التي تغري باليأس والانصراف والعبث أحياناً. كما أنها يجب أن تكون ميادين متصلة بطبيعة الطفل وميوله تبعث فيه الاهتمام وتدفعه إلى النشاط كما ذكرنا. وعلى ذلك تصبح الحرية أن يحصل على مقومات النمو مع التحرر من عوائقه، ومسببات الاعوجاج فيه. وهذا هو المعنى المقبول للحرية، وقد ظهر هذا المعنى حتى عند السياسيين أخيراً، فهم عندما تكلموا عن مبادئ المستقبل قالوا إنها تتضمن تحرير الجنس الإنساني من الفقر والمرض والجهل والبطالة، ولم يقولوا بتحرير الجنس الإنساني فحسب، لأن الحرية بمعنى التخلص من جميع القيود لا معنى لها بالمرة. وسنرى ذلك بوضوح أكثر عندما نتكلم عن النظام.

لنترك المبادئ برهة لنرى دلالتها بالنسبة للمدرسة، ولنرى هل يحصل التلميذ على الخبرة اللازمة لنموه؟ وهل يحصل عليها كاملة؟ مجال الخبرة العملية والعقلية موجود في المدرسة بلا شك، ولن أتعرض الآن لمناقشة ذلك، ولكني سأحاول أن أناقش العوائق التي تحول بين التلميذ وبينها.

وأول هذه العوائق "المدرس"، فهو لفرط نشاطه، وحماسه للعمل، أو لنفاد صبره وقلة حيلته؛ دائم التدخل مع التلاميذ؛ فهو يقف أمام الفصل وعينه على كل واحد، وأذنه لكل واحد –أو كما قال أحد أساتذة التربية يوماً "عينه زي عين النوري"– ثم إن لسانه دائب النشاط لا ينقطع عن الكلام والشرح والتوجيه والنقد: يسمعه التلاميذ أكثر مما يجب، وصوته في العادة أعلى مما يجب، وكلامه أسرع مما يجب، وسكوته أقل ما يجب، بل إنه ليخشى السكوت لئلا يسوء نظام الفصل –مع أن هذا الجو هو الجو الأمثل لإحداث هذا الذي يخشاه– لأن سلوكه ينطوي ضمناً على خوفه، فيحقق ضمناً هذه المخاوف كما هو الشأن في كثير من الأحوال. بل وأكثر من ذلك فإن سلوك المدرس هذا إيجابي في إيجاد الجو الذي يناسب الفوضى؛ فهو قدوة في كثرة الكلام وارتفاع الصوت، وإن الضوضاء التي يحدثها لا يستغرب أن تؤدي إلى ضوضاء عندما يسكت أو يخرج من الفصل، وهو يحول بين التلاميذ وبين نوع هام جداً من الخبرة هو المتعلق بسلوك الفرد حينما يكون واحداً من جماعة مشتغلة بأمر من الأمور، ثم إن هناك ناحية أخرى من سلوك المدرس حينما يقوم تلميذ لكي يتكلم بناء على طلبه أو على تكليف مدرسه فلا يكاد يفتح فاه بكلمة أو كلمتين حتى تنهال عليه التصحيحات والتوجيهات والنقد والشرح –وفي ذلك

تنمية لعادة المقاطعة والتدخل مع الغير- ثم تنمية للنواحي التي تدعو إلى أن التلميذ المسكين لا يستطيع أن يجمع أفكاره، ولا أن يعبر عنها وأمامه هذا الغول الصائح الصاخب يتلقف الكلمة من فمه، فيرددها إليه قبل أن تخرج التالية. وينتهي بأن يأمره في شيء قليل أو كثير من التأنيب والتسخيف- أن يجلس، وكثيراً ما يسوقه بسوط لسانه حاثاً إياه على الانتهاء؛ فليس نادراً أن تسمع المدرس يسوق التلميذ بعبارات: "هيه. هيه. يلا. كويس، أيوة، وبعدين" وكل ذلك في خلال جملة قد لا تتعدى بضع كلمات يقولها التلميذ.

وهذا تداخل في حرية التعبير، وحرية التفكير، وتجميع الفكر، ثم هو قدوة سيئة يتضاعف أثرها باستمرار، وفوق هذا فهي ليست ضرورية لتقويم الأخطاء؛ لأن كثيراً من الأخطاء سيقومها التلميذ بنفسه إذا أعطى الفرصة- فضلاً عن أن التعقيب الهادئ دائماً خير من المقاطعة.

أما العامل الثاني فهو سائر التلاميذ، فالفصل مكون من الأفراد، يتكلم المدرس فلا ينصتون إلا بالزجر، ويتكلم واحد منهم فلا ينصتون إلا بالزجر، ويشوشرون ويجيبون في وقت واحد، ولا يصغى الواحد لغيره، بل وإنه ليتداخل ويقاطع كما يفعل المدرس في كثير من الأحيان كلما أعطى الفرصة لذلك.

وصورة الفصل على أسوأ التقديرات صورة لمجموع من التلاميذ ومدرس: كل منهم يشعر أن من حقه أن يفعل ما يشاء فهو حر، ولكنه يمتنع عن ذلك بالزجر فقط، فهو مجتمع صغير مبني على أساس الحرية -

بمعناها الخاطئ- حرية التلاميذ ضد بعضهم البعض، وحرية المدرس ضد حرياتهم جميعاً، والغلبة لمن كان أقوى صوتاً وأقوى يداً، والمغلوب في انتظار الفرصة التي ينفس فيها عن حريته المسلوبة على حساب آخرين.

أما الفصل، كما أفهمه أنا فمؤتمر صغير له رئيس ومرشد هو المدرس. وهذه الصورة يجب أن تتوفر في الفصل في جميع الظروف التي يشتركون فيها في عمل واحد: مجموعة من الأفراد يريدون أن يصلوا إلى غاية معينة ويتعاونوا في الوصول إليها.. كل فرد له أن يبدي الرأي، ولكن له الحق في أن ينصت الباقون، ويصغون إليه عندما يتكلم، وبذلك تتحقق حرية الكلام للجميع ومنهم المدرس؛ كل فرد له الحق في أن يعمل منفرداً أحياناً في هدوء، وبذلك يتحقق له لون آخر من ألوان الحرية، وتنشأ في داخل الفصل عادات للكلام والمناقشة، والإصغاء والتفكير والتعبير لا غنى عنها لمجتمع يريد أن ينتج ويعمل.

ولا شك أن شخصية المدرس ملزمة للأولاد بحكم الفرق في المعرفة والخبرة أو في السن على الأقل. وعلى ذلك فيجب لكي يتوافر التدريب والخبرة- أن تتوارى شخصية المدرس أحياناً، ويصح أن يختار هو أو التلاميذ واحداً منهم يقود المناقشة في موضوع معين، أو يوجه أسئلة لباقي التلاميذ كما يفعل المدرس ويوزع عليهم العمل كالقراءة مثلاً؛ فيكون في ذلك:

(١) تعويد للتلاميذ على السلوك المستحب سواء أكان المنفذ هو المدرس أم واحد منهم.

(٢) إفهامهم معنى التنظيم والحرية عن طريق الممارسة.

(٣) فوق ما في ذلك من التغير الذي يضيع السأم.

هذا ما عن لي قوله عن الحرية في هذا الموضع ولكني، سأعود إلى مناقشة بعض مشاكلها كلما وجدت ما يستلزم ذلك.

أما الموضوع الثاني فهو موضوع النظام.

النظام:

النظام كما رأينا لا يصبح مشكلة إذا فهمت الحرية على وجهها الصحيح، بل وأكثر من هذا نجد أننا مسوقون إلى أن نعتبر النظام هو الوسيلة العملية لتحقيق الحرية في المجتمع؛ إذ بدون القواعد التي نسمي مجموعها "النظام" لا يمكن أن يستمتع الفرد بهذه الحرية، فكما أن القانون الطبيعي يحدد العلاقة بين أجزاء الكائن الحي الواحد وينسق نموها فلا يطغى أحدها على سائرها –كذلك النظام هو الدستور الذي يحدد العلاقة بين الأفراد، بل وأكثرها من هذا، فإن النظام دستور توجبه الحاجة الملحة إلى الحرية داخل الجماعة. وعلى هذا الأساس، يجب أن يدركه كل فرد حتى يتحقق الانسجام والإنتاج في المجتمع، فالتلميذ يجب أن يشعر بأن النظام هو الذي يحمي حريته، فيكون أول المطالبين به وأول الراضين عما يقتضيه من قيود، وهذا المعنى يمكن توكيده بتصرف المدرس في حالة الإخلال بالنظام، وبالدستور العام الذي ينتظم سلوكه وتصرفه هو نفسه في الفصل– ويزيد في وضوح هذا المعنى في أذهان الأطفال أن يعامل المدرس تلاميذه باحترام حتى ولو أخطأوا، فيحترم بعضهم بعضاً، ويحترم المجموع

حقوق الفرد، وتندمج فكرة الاحترام مع فكرة النظام.

والواقع أن هذا معنى عام يجب توكيده في الأذهان، فالمساواة والحرية والديمقراطية وغيرها لا تنتج في مجتمع لا يحترم أفراده بعضهم بعضاً.

وعلى ذلك فالنظام الموضوع أو النظام المفروض –وإن كانت له قيمة عملية أحياناً– ليست له قيمة تربوية. وكل ما يفرض ولا يفهم يكون موضع السخط والثورة، وخصوصاً إذا تضارب مع النزعات العارضة، والأهواء الراهنة، وعلى ذلك فالحرية والنظام فكرتان يجب أن تنموا جنباً إلى جنب بل هما جانبان من شيء واحد، وكلما نمت فكرة الحرية والنظام جنباً إلى جنب في المجتمع أمكن لهذا المجتمع أن يرقى ويأخذ على عاتقه أنواعاً من النشاط يستحيل القيام بها في مجتمع غير منظم. فالمجتمع المنسق أقدر من المجتمع المفكك بطبيعة الحال، وهكذا نرى أن دستور المجتمع إذا نما في داخله أدى إلى تدعيمه وتقويته، ثم إلى تطوره ورقيه وبذلك يصبح للمجتمع صفة الكائن الحي النشيط العامل، ويصبح النظام دستوراً حيوياً للمجتمع لا مجرد حلية مكملة، ولا حاجة للقول بأن الدستور الحيوي كالقانون الطبيعي دستور عام، وليس أضر على الناشئ من أن يجد أمامه مُثلاً متناقضة فيما يتعلق بفهم هذه الفكرة، وكل مدرس مسئول عن تثبيت هذه الفكرة في فترات احتكاكه بالتلاميذ، كما أنه مسئول بالتضامن مع غيره؛ لأن ما قد يجلبه الواحد من ضرر في فهم النظام يمتد تأثيره إلى سائر الفترات.

والدستور مصون بقدر ما نصونه، فإذا فرطنا في الصيانة، فقد فتحنا الباب على مصراعيه لتفريط أوسع فأوسع حتى يتعذر علينا أن نجد الدواء.

وكل دستور يتأثر بتاريخه، وحسبنا أن نشير إلى الدستور السياسي والدستور الخلقي في مصر وإلى ما أصابهما مما أصابهما على مر السنين. وإن ما يسمونه تقليداً في الحياة البرلمانية إنما يقصد به في كثير من الأحيان تبرير خطأ جديد بالإشارة إلى خطأ قديم، والعبرة في كل هذا أننا يجب أن نهيئ الحرية للفرد عن طريق النظام ويراعى في ذلك:

(١) أن يتكون النظام كدستور لممارسة الحرية- حرية النمو وحرية العمل.

(٢) ألا يوضع أو يفرض من الخارج؛ بل يتكون في الداخل طبقاً للحاجة التي تحسها الجماعة.

(٣) أن يشعر كل فرد عملياً بأن النظام إنما يحميه هو من غيره قبل أن يحمي غيره منه.

(٤) ألا يتعارض ما يجد التلميذ عند مدرس ومدرس آخر.

(٥) أن يكون دستور العمل "النظام" مستقراً ومستمراً في حياة الجماعة.

فإذا كان النظام هو القاعدة فإن الفوضى تبدو ممجوجة وغير مقبولة، بل وغير طبيعية.

وكل ذلك صحيح بالنسبة للمدرسة في مجموعها، وبالنسبة للفصل أو الأسرة أو الفريق -كل على طريقته المتواضعة- كما هو صحيح بالنسبة للمجتمع الأكبر، ولكل جماعة نظام خاص بها يوحيه تكوينها وغرضها وحاجاتها وتجاربها، ولكي تثبت أسس النظام يجب أن يشعر الفرد بكيانه في المجتمع وأن يشعر باحترامه سواء أكان قائداً أو مقوداً، ولا يتكون المجتمع

تكويناً سليماً إلا بالاحترام المتبادل بين الرئيس والمرءوس، أو الكبير والصغير، فإذا أردت من التلميذ أن يحترم النظام فاحترم أنت النظام يحترمه التلميذ. وهذه نقطة أساسية في معاملتنا للتلاميذ وهي وجوب احترامهم بكل ما تحمله هذه الكلمة من معان؛ وبذلك فقط تتكون جماعة تحترم نفسها، وتحترم نظمها.

روح الجماعة:

مما سبق يبدو لنا كيف تتكون روح الجماعة؛ فالجماعة ليست مجرد مجموع أفراد كما أن الجسم ليس مجرد مجموع ما به من أعضاء، وكما أن الجسم يتميز بذات أو نفس واحدة، فكذلك الجماعة تتميز بروح، أي أن الجماعة تحس وتتفاعل، وتريد إحساساً وتفاعلا وإرادة قائمة بها، فهناك إهانة قد لا تمس فرداً من الأفراد ولكنها تثير حنق الجماعة، وروح الجماعة تتكون بتكون الجماعة وتتدعم بتنظيمها وتصطبغ بصبغة خاصة تحددها خبرة الجماعة، كما أنها تتأثر بنوع الجماعة وأفرادها ودستورها. وجماعة التلاميذ مثلها في ذلك مثل سائر الجماعات، وكما أن للجماعة روحاً، فللجماعة شخصية أو خُلق فهناك جماعة "طيبة" سلبية، وهناك جماعة مرحة هنيئة، وهناك جماعة جامحة معتدية، مثلها في ذلك مثل الأفراد يتميز كل منهم بطابع خاص، وكما أن هذا الطابع يبدو في نشاط الجماعة بالنسبة للخارج أو بالنسبة لغيرها من الجماعات فهو يبدو في علاقة الجماعة بمن فيها من أفراد، فهناك جماعة متساهلة وجماعة "عاطفية" ترعى الخواطر وتتأثر بالأشخاص.

والجماعة التي أرى أنه يجدر أن تكون غرضاً من أغراضنا هي: جماعة

ناقدة؛ مقومة، جادة. فهي تنقد الفرد، وتقومه، وتجد في ذلك ولا تهزل، وذلك يحتاج إلى أن يكون في المدرسة رأي عام سليم فعال. ويجب أن يضع المعلم نصب عينيه أن يكون الرأي في داخل الفصل، أو الأسرة، أو المدرسة من هذا القبيل، أي أن تكون روح المجموعة ونظمها بحيث يأتي التقويم منها أكثر مما يأتي من أي طريق آخر، وربما كان تطبيق ذلك في الأسر أيسر فهماً منه في الفصل.

وقد قيل إن الغرض من إدخال نظام "الأسر" هو التدريب على الحكم الذاتي ولكن كثيراً من التقارير تناولت موضوع الأسر، وذكرت أنها أصبحت في الأغلب متجهة إلى التنافس والتسابق الرياضي، مع أن اسم الأسرة يتضمن معاني لو فهم مضمونها لما اقتصر على الناحية الرياضية بحال؛ فالأسرة يجب أن تصبح مركز النشاط في المدرسة: سواء في ذلك النشاط الرياضي أو العلمي، كما أنها يجب أن تصبح القوامة على الفرد من حيث السلوك والخُلق، وفي الأسرة مجال مدهش لتطبيق الفكرة الاجتماعية، وتنمية مبادئ الحرية والنظام، وتكوين روح الجماعة تكويناً مجدياً، وللوصول إلى ذلك يجب أن يكون هناك تنظيم أوفى من الحاضر للأسر واجتماعاتها، وسأتكلم عن ذلك عندما يأتي موضوع الأسر.

ولو نظمت الأسرة وتكونت فيها الروح الاجتماعية الخلقية لأمكن أن تصبح الميدان الذي تتكون فيه الشخصية؛ ففي داخلها يحدث التدريب على الحرية والنظام وفي داخلها يتدرب الفرد على التعاون وتحمل المسئولية ووضع النظم والتنفيذ، وتصبح مع الوقت أداة التقويم الخلقي، ووسيلة الثبات والاستقرار في الجو المدرسي.

الحياة اجتماعية في المدرسة:

يعتبر المربون أن التربية إعداد للحياة عن طريق الحياة؛ فالتلميذ يعيش في المدرسة معيشة يجب أن تكون أقرب ما يمكن إلى المعيشة التي سيندمج في غمارها في المستقبل، ولذلك كان من مظاهر التربية في المدرسة، التربية الاجتماعية أي تربية الأفراد لكي يعيشوا في المجتمع، وسبيل ذلك أن يعيشوا فعلاً في مجتمع هو مجتمع المدرسة.

وأهمية التدريب الاجتماعي في المدرسة أهمية فائقة؛ لأن التلميذ يغادر المنزل إلى المدرسة فيرى لأول مرة مجتمعاً بالمعنى الحقيقي، فالمدرسة تشبه المجتمع الأكبر من حيث أنها مكونة من أشخاص يلقي بهم القدر معاً في مكان واحد، ويُطلب منهم أن يعيشوا معاً لمدة من الزمن، وهي تشبه المجتمع أيضاً في أنها وحدة دائمة مهما تغير الأشخاص المكونون لها؛ وعلى ذلك فالتدريب الاجتماعي فيها له قيمته في أنه يعد الفرد في ظروف مشابهة في شكلها العام للظروف التي ستقابله في مستقبل حياته.

وحين نقول إننا نعد التلميذ للحياة يجب أن نذكر أننا لا نأخذ الحياة على علاتها ولا المجتمع كما هو، لأن سُنة الحياة هي الترقي فيجب أن نعد الطفل لمجتمع أرقى من الذي يعيش فيه، وإن إعداد الجيل الجديد بهذه الكيفية لمما يعمل بطبيعة الحال على رفع مستوى لمجتمع، فالحياة الجديرة بأن يعيشها الناس حياة تكون لها أهداف، إذ أن مجرد الوجود ليس حياة كما يجب أن تكون، وعلى هذا الأساس يجب أن تكون حياة التلميذ في المدرسة حياة ذات أهداف؛ وبذلك فقط تكون غنية بالتجارب والخبرة،

وبذلك فقط تؤدي التربية مهمتها على الوجه المرضي.

والمجتمع المدرسي يجب أن يكون مجتمعاً واعياً يقظاً عاملاً. وفي المدرسة النموذجية تتكون الحياة الاجتماعية عن طريق الجو المدرسي العام أولاً، ونظام الأسر ثانياً، وطريقة المشروعات ثالثاً. وفي كل هذه النواحي يجب أن نعمل على تدعيم الفكرة الاجتماعية في نفوس التلاميذ كأفراد وكجماعات، وأن نعود الفرد أن يعمل في كل جماعة بنفس الروح وبنفس الولاء. يجب أن تكون الحياة الاجتماعية في المدرسة حياة مثالية بقدر الإمكان، والمثالية عملية يقصد بها إلى أن تكون مجتمعاتنا المدرسية نتيجة لدراسة المجتمع الخارجي دراسة توقفنا على محاسنه وعيوبه، وتعطينا فكرة عن الصورة التي نود أن يكون عليها، فنحاول أن نحقق هذه الصورة في حياة المدرسة.

الجو المدرسي العام يجب أن يكون جواً اجتماعياً: يجد التلميذ فيه التقاليد السليمة ثابتة فيتشربها، وينسجم فيها بلا عناء، وأساس هذا الجو الثقة المتبادلة والاحترام المتبادل والتفاهم والانسجام، وجو مدرستنا العام يحتاج منا إلى شيء من التحليل، فالتلميذ يجد فيه كثيراً من المرح وكثيراً من النشاط والحماس، وشيئاً من الحرية.

فهو جو خالٍ لدرجة كبيرة من الضغط والإرهاب، ومملوء لدرجة كبيرة بالمرح والسعادة، وهذا وحده يكفي لأن يجعله ممتازاً بالنسبة للجو المدرسي المعتاد في مصر حيث يكثر الإرهاب والضغط، وحيث يعتبر المرح والسعادة من العوامل التي يجب اجتثاثها، ولكن هل هو تربوي بالمعنى

المفهوم من هذه الكلمة؟ هذا ما أريد مناقشته هنا.

الواقع أن التربية مهمة جدية، بل إنها أكثر المهمات جدية في الحياة لأنها تعد الأساس لكل جد فيها، والتلميذ يجب أن يحس بالجد في جو المدرسة العام، ويجب أن يشعر بأن الجد سياسة مقررة، ومبدأ أساسي تقوم عليه حياة المدرسة، وليس هناك أي تنافٍ بين الجد وبين المرح والسعادة، بل إن الجد يعمل على رفع مستوى المرح ومستوى السرور وعلى تهذيبهما. والجد طابع يطبع الأمور كلها، ولا تستطيع أن تفصله عن أقلها أهمية، بل هو يظهر في الكبير والصغير من الشئون: يظهر في العمل، ويظهر في اللهو، ويظهر في اللعب، ويظهر في البيت، والمدرسة والمنتدى، ومكان العمل، ووقت الفراغ.

والجد من الصفات اللازمة لمجتمع يريد أن يرقى بل أن يعيش، ومما يزيد في أهميته بالنسبة لنا أنه صفة تنقص مجتمعنا؛ فنحن نهزل أو نستهتر: في العمل، وفي الفراغ: في الجليل من شئون الحياة، وفي الحقير منها. حتى إن الكثيرين يعتبرون الهزل هو الطابع المميز لحياة المصري، ولسنا في صدد مناقشة الأسباب التي أدت إلى ذلك في حياتنا العامة؛ لأن ما يهمنا هو كيف نغرس طابع الجد، ولأول مرة أراني في مذكرتي هذه غير قادر على أن أعطي توجيهات محددة في كيفية غرس الجد، وذلك لأنه في الواقع أسلوب للحياة، يظهر في القائمين على العمل، فيصبغ الجو كله، أولاً. يظهر فيختفي من الجو، وسأكتفي بهذا، خصوصاً وأن كثيراً مما ذكرناه وسنذكره يدخل في هذا الباب، ولكننا نكتفي بأننا نريد أن يكون جو المدرسة جواً جدياً، حتى تمهد السبيل لمجتمع جاد عن طريق أبنائنا الذين ننشئهم في هذا الجو.

والآن فلنناقش بعضاً من الصفات الأخرى التي تتجلى في المدرسة، فأي مجتمع جاد يجب أن يتوفر فيه الإنتاج، والإنتاج بمعناه الحقيقي. وليس أفعل في التربية من أن يشعر الطفل أنه منتج فعلاً، وبأنه يبذل الجهد في سبيل الوصول إلى نتائج محسوسة، فالإنتاج هو المقياس الواقعي لقيمة الفرد، وكثير من الأفراد يبذلون جهداً غير منتج ويظنون أن مهمتهم انتهت؛ لأنهم بذلوا الجهد وأتعبوا أنفسهم. ويعتبر الكثيرون مقياس أدائهم للواجب مقدار ما نالهم من تعب، وهذه صفة تجب محاربتها. إذ يجب أن يقيس الفرد قيمته بمقدار ما أنتج فعلاً. وأحب أن أوجه النظر إلى هذا بصفة خاصة لأنها قد تكون من النتائج التي تترتب على سوء فهم التربية الحديثة. وسوء فهم طريقة كطريقة المشروعات. ثم إنها صفة من الصفات التي يجب أن نحاربها في مجتمعنا الحاضر وفي غيره من المجتمعات بطبيعة الحال. فالضياع جريمة في كل زمان ومكان. ولكن أخطر أنواع الضياع هو بذل النشاط في غير إنتاج؛ لأن النشاط يكون في هذه الحالة عاملاً من عوامل التمويه يغطي على الحقيقة الواقعة. وهي أنه لا إنتاج وإنما نشاط ضائع.

النشاط:

ولعل استخدام كلمة نشاط قد أدى إلى بعض الضرر في هذا الصدد؛ إذ فهم النشاط على أنه هياج أو اضطراب، ولو رجعنا إلى أصل استعمال الكلمة في محيط التعليم– لوجدنا أنها ترجمة لكلمة "Activity" وليس في هذه الكلمة أكثر من الإيجاب وبذل الجهد، وربما كانت كلمة "فاعلية" أوقع وأوفى بهذا المعنى ولذا، فإني أرجو أن نرفع من قاموسنا كلمة نشاط،

ونضع بدلها كلمة فاعلية والفاعلية جهد موجه مستمر، له طرفان، الفرد والبيئة، وهو يرمي إلى غرض، ويتوخى الإنتاج.

الحماس:

كذلك الحماس -معنى آخر- قد ظلمه سوء الاستعمال، وذلك لأن الحماس كالنشاط خداع شديد الخداع. إن هناك نوعين من الحماس؛ أحدهما ناري متقد، وقتي يحرق نفسه بنفسه، وهذا النوع منتشر في مجتمعنا وهو من عيوبه القاتلة. أما النوع الثاني فهو الحماس العملي الجاد الهادئ الذي لا تلمسه بالنظر، لأنه لا يبين في ملامح الوجه وحركات الجسم وصخب الصوت، وإنما يظهر في بذل الجهد، والصبر، والمثابرة، واحتمال المتاعب، والتغلب على العقبات، والبعد عن روح اليأس والتردد. وهذا هو النوع الوحيد من الحماس الذي ترضاه التربية والذي يجب أن نوجه الأولاد إليه، ويجب أن نحذر الحماس الكاذب لأنه سهل الإثارة تثيره الكلمات عادة، ويذهب في الهواء مثلها، وتصحبه إثارة الانفعالات في غير موجب وضياعها هباء. والانفعالات طاقة عصبية ثمينة، من الخسارة أن نسرف فيها، ثم هي قوة دافعة يجب أن نستغلها في العمل، وكل ذلك لا يتأتى بإثارتها بهذه الكيفية، فكلما استثيرت رخصت واستنفدت، وإذا نحن أصبحنا أمام العمل الذي علينا أن نؤديه لم نجد الدافع الذي يغرينا بالإقدام ويقوينا على الاستمرار.

الضياع:

وهذا يقودنا إلى بحث مشكلة أخرى هي مشكلة الضياع أو الخسارة، فالضياع العقلي والمادي مما يلمسه الإنسان في مدرستنا هذه- وفي غيرها

بطبيعة الحال. والضياع صفة اجتماعية مرذولة، بل هي صفة تعمل ضد المجتمع، لأن تعود القصد من أسس التقدم، فالتقدم يستلزم جهوداً جديدة تبذل فيما يستحدث من الأمور، ولن تتوفر هذه الجهود إلا عن طريق القصد في الأداء، والاقتصاد العقلي والمادي من العادات التي لابد منها لمجتمع يريد أن يرقى. وقد ظهرت في أثناء هذه الحروب نزعة واضحة إلى اعتبار الإسراف جريمة ضد المجتمع، فليس كل شخص حراً في أن يفعل بنفسه أو بملكه ما يشاء، بل هو مسئول أمام المجتمع عن توخي القصد في كل ذلك، وقديماً أجاز الشرع الحجر على السفيه: وهو الذي يبذر في ماله من غير موجب.

ويظهر أن شعورنا بأن مدرستنا نموذجية أو تجريبية جعلنا نعطي أنفسنا الحق في أن نهمل هذه الناحية، وقد لمست أمثلة من الإسراف المادي والمعنوي تلفت النظر، فما يصرف من جهود في الإعداد حفلات العرض الدراسي يدل على أننا لا ندين بمبدأ القصد، وعلى أن جهودنا التي نبذلها في الدروس العادية لا تصلح للعرض كما هي، وكلا الأمرين يدخلان في باب الخسارة، ثم يدخلان في باب آخر سأتكلم عنه بعد قليل. ثم هناك إسراف في استخدام الورق والكراسات وغير ذلك. وهذا الإسراف المادي مظهر لإسراف عقلي عميق الأثر، ونحن هنا أمام مبدأ من المبادئ التي توشك أن تكون عالمية، وعلينا أن نهيئ الجيل الناشئ له.

الإنتاج:

قد تكلمنا عن الإنتاج من قبل، ولكني أريد أن أؤكده هنا بعض التوكيد فالتلميذ يقضي في المدرسة فترة غير قصيرة من حياته، وليس أضر

على تكوينه من أن يقضي هذه الفترة وهو لا يتناول من الأمور غير التافه الذي لا غناء فيه ولا جدوى منه، إننا نعدهم للحياة، والحياة تتطلب الإنتاج ولن يتعلموا الإنتاج إلا عن طريق الإنتاج، ونحن نؤمن بهذه السياسة في المدرسة، ولكننا لا نجد في تنفيذها بالقدر الكافي. فالتلاميذ إذ يكتبون "لمجلة المدرسة" إنما ينتجون إنتاجاً جدياً، وإذ يعملون المسرح إنما ينتجون إنتاجاً جدياً، وإذ يقومون بالزرع أو تربية النحل... الخ إنما ينتجون إنتاجاً جدياً، ولذلك يجب أن تتجه الدراسة والمشروعات بوجه عام إلى هذه الناحية فالتلميذ إذ يعمل شيئاً محسوساً له قيمة في نظره وله قيمة في الخارج يحس بشخصيته، ويزيد احترامه لذاته، ومن أمثلة ذلك إصدار مجلة كالفراشة أو عمل المسرح وملابس التمثيل، أو زراعة قطعة من أرض، أو تربية النحل وجمع العسل وبيعه، وهذا النوع من الإنتاج هو الذي نحتاج إلى التوسع فيه وإلى تشجيعه.

الإتقان:

وليس يكفي أن يكون الإنتاج كيفما كان، بل إن في الإنتاج مجالاً لتربية ناحيتين في غاية الأهمية: الأولى الابتكار والإبداع: فيجب أن يكون من أغراض التعليم تشجيع هذه النواحي وإعطاؤها فرصة البروز، ولا أستطيع أن أقول إن هذه الناحية ناقصة عندنا بل بالعكس إنها موجودة، ولكن وجودها يخفي عنا الناحية الثانية –وهي ناحية في غاية الأهمية– تلك هي ناحية الإتقان. فالقيمة الحقيقية ليست في بدء عمل من الأعمال، وإنما هي في المثابرة والإتقان والانتهاء. وعلينا أن نقدر القيمة الحقيقية لهذا المبدأ، فكثيراً ما يؤخذ على أفرادنا أنهم –رغم الذكاء الحاد والقدرة على

إنتاج الأفكار اللامعة– قليلو الحيلة حينما يطلب منهم التنفيذ. ثم إذا قدروا على بدء التنفيذ فسرعان ما ينصرفون عنه، وإذا اضطروا إلى إتمام التنفيذ لم يهتموا بالإجادة والإتقان. ويجب أن نتعود ونعود تلاميذنا الإتقان في كل ما يعملون، ولو كنا نراعي هذا المبدأ لما احتجنا إلى الوقت الطويل الذي صرف في الاستعداد لحفلاتنا، والذي كان الغرض منه إتقان ما سبق أن تعلمه الأولاد، لأن التعليم يجب أن يؤدي إلى الإتقان حتى لا يكون هناك ضياع.

الاستهتار:

جاء في بعض التقارير أن جو المدرسة تسوده روح الاستهتار، وهو أمر تتضح أسبابه فيما سبق أن عالجناه من المظاهر، ولكني أضيف هنا أن للاستهتار أسباباً ألخصها فيما يلي:

(١) أن يكون النظام الموضوع فوق إدراك الفرد، بحيث لا يستطيع أن يفهم حكمته فيصبح بالنسبة إليه تحدياً، والتحدي كثيراً ما يؤدي إلى الاستهتار؛ فلا تضع النظام الذي يتحدى الأفراد ويدفع بهم إلى الاستهتار– راجع ما قلناه في النظام.

(٢) أن تغلب الشكليات على الحقائق الجوهرية في النظام، فكثيراً ما يطمعنا ما نحصل عليه من النتائج فنكثر من القيود الشكلية التي لا يقنع الفرد بأهميتها فتضيع قدسية النظام.

(٣) أن يهتز إيمان الفرد وثقته بالنظام، وكثيراً ما نجد في مشاهداتنا فرداً يبدأ بأن يكون خاضعاً للنظام مخلصاً له جاداً في ذلك، حتى يرى بعد قليل أن هذا القيد –والنظام قيد على كل حال– لا يطبق تطبيقاً

عاماً عادلاً فينهار إيمانه به، ويثور عليه ويصبح مستهتراً، ويأخذ استهتاره مظهر انتقام للخدعة التي جازت عليه في أول الأمر.

(٤) القدوة: فإذا فرضت نظاماً فحاذر أن يخرج عليه الأقوياء أو القادرون، فليس أسرع إلى الانتشار من قدوة الإساءة إلى النظام؛ فالنظام كما قلنا دستور ملزم للجميع، فلا معنى لأن ينفذ –بعد ذلك– من طرف واحد.

(٥) وهناك سبب آخر للاستهتار، وهو شعور الفرد بهوان الأمور عليه، فإذا شعرنا أننا نقوم بعمل جدي ذي جدوى فإن الاستهتار يكون آخر ما يخطر لنا.

الأسرة:

والآن نترك الجو المدرسي العام وننتقل إلى الأسرة باعتبارها المجال الثاني للتربية الاجتماعية في المدرسة. وقد يكون من التوفيق أن الحياة ممثلة في المدرسة على صخور مختلفة. ذلك أن المدرسة في مجموعها تمثل المجتمع الأكبر –الأمة– والأسرة تمثل الدائرة الاجتماعية الخاصة التي يتحرك فيها الفرد كالجماعة المهنية أو السياسية أو الاجتماعية... الخ.

كما أن ناحية المشروع تمثل المهنة التي يعمل فيها الفرد عندما يكبر، وعلى ذلك فالتدريب عندنا تدريب شامل، إذا أحسن توجيهه أمكن أن يكون أفراداً يدركون العلاقة بينهم وبين وطنهم ثم يستطيعون أن يقوموا بنشاط اجتماعي منتج وفوق ذلك يتدربون على رسم الخطط، وبذل الجهد والإنتاج متعاونين في مهنتهم، فالمدرسة في هذا صورة مصغرة للحياة، ولو

كانت أعيننا مفتحة للفرص التي نستطيع فيها التوجيه العملي السليم فليس من شك في أن إنتاجنا سيكون رفيعاً.

وعلى ذلك يجب أن نفهم وظيفة الأسرة على هذا الوجه، فإنها المجال الذي يظهر فيه النشاط الاجتماعي الحر للتلميذ، والتلميذ يأخذ النظام المدرسي العام في مجموعه قضية مسلمة، ولكنه يجب أن يشعر أنه يشترك اشتراكاً فعلياً في تنظيم أسرته فهو في المدرسة عضو ضرورة ولكنه في الأسرة عضو عامل. ونشاط الأسرة يجب أن يتجه بادئ ذي بدء إلى أعضاء الأسرة أنفسهم: إلى تكوينهم كأعضاء فيها، فعميد الأسرة أخ أكبر، وأعضاؤها إخوة متحابون يربط بينهم رباط خاص يصح أن يستمر مدى الحياة، وهذا هو الوصف الصحيح للعلاقة الودية في الأسرة.

غير أن هذه العلاقة نفسها يجب أن تستخدم استخداماً فعالاً يكون له تأثيره في تكوين شخصياتهم، فقدرة الأب على تربية أولاده ترجع لدرجة كبيرة إلى رباط المحبة القوي الذي يحتمل كثيراً من الأزمات ولا يتأثر، فإذا قوي الرباط داخل الأسرة المدرسية أمكن أن يكون له نفس الأثر في تكوين الأولاد تكويناً سليماً.

عميد الأسرة إذن يجب أن يصير صاحب نفوذ أدبي على الأولاد تلجأ إليه المدرسة، ويلجأ إليه المدرس، ويلجأ إليه الأب. وعلى عميد الأسرة أن يحشد الرأي العام في الأسرة إذا لزم لكي يكون عوناً له على التقويم والتوجيه، ويجب أن تنظم الأسرة بحيث تكون هناك هيئة يرجع إليها في الحالات التي تستدعي إصدار حكم صارم في مخالفة صارخة.

هذا شأن من شئون الأسرة، والشأن الثاني هو نشاط الأسرة، فللأسرة نشاط اجتماعي ورياضي، ولكن نصيب التلاميذ يجب أن يكون أكثر إيجاباً فكما أن للأسرة مجلسها التحكيمي أو التأديبي فلها مجلسها الرياضي والاجتماعي والنشاط الاجتماعي للأسرة يصل بين المدرسة وأولياء الأمور صلة ودية.

وعلى عميد الأسرة أن ينظم صلة أخرى جدية بأولياء الأمور أفراداً وجماعة. ويشركهم في شئون الأسرة إشراكاً جدياً، وعليه أيضاً أن يحفظ سجلاً للأعضاء يشمل كل ما يهم من أمورهم وحوادثهم، والأسرة يجب ألا يقتصر نشاطها على محيطها الخاص بل يجب أن يتعدى ذلك إلى محيط أوسع، فعميد الأسرة واسطة بين تلاميذ أسرته –بصفتهم الخاصة وباعتبارهم تلاميذ فقط– وبين المدرسة، ويجب أن يُسمح لهم بأن يوجهوا نظر المدرسة بواسطته إلى ما قد يكون من المناسب أن يوجهوا إليه النظر من شئون تمس حياتهم المدرسة.

غير أن الأمر لا يصح أن يقتصر على ذلك، لأن الأسرة كهيئة عاملة يصح أن يمتد نشاطها إلى الجو الاجتماعي العام في المدرسة، فتكون عاملاً من عوامل الإصلاح والتقدم عن طريق القدرة، وعن طريق التوجيه وغير ذلك. بل إن الأسرة إذا قويت ونما كيانها يصح أن يكون في نشاطها نصيب للحي الذي توجد به المدرسة، أي أن الأسرة تصبح وحدة اجتماعية فعالة لا في نفوس أفرادها فحسب وإنما في محيطها، وبهذا فقط يتدرب التلاميذ على الفاعلية الاجتماعية أفراداً وجماعات كما أنهم يتدربون على التعاون الاجتماعي ويدركون المعنى العملي لمبدأ الأخذ والعطاء من الوجهة الاجتماعية.

وبين الأسر تنافس رياضي، ولكن يجب أن يكون بينهما تعاون اجتماعي، وفي داخل الأسرة يتدرب التلاميذ على القيادة والتبعية كل في ناحيته وبدوره. وهنا تبدو نقطة في غاية الأهمية، فالأسرة كمجتمع يجب ألا تشجع (الطفيلية) وتبرزها. وأذكر ذلك لأنني شاهدت حالات– كان يسندها مبادئ نصف ناضجة من علم النفس. اختير أولاد لمناصب القيادة كعلاج لشذوذهم، وعدم إطاعتهم الأوامر، وصعوبة قيادهم واستهتارهم بالنظام، وليس أخطر على مجتمع من مثل هذا الاختيار ذلك أن بناء المجتمع متوقف على أن يبذل كل فرد مجهوداً في سبيل بقائه، والفرد الذي يقصِّر في بذل الجهد يجب أن يعتبر في حاجة إلى الإصلاح والانسجام مع المجتمع، والأفراد لا يرتفع مقامهم في المجتمع إلا بقدر ما يبذلون من جهود في خدمته، جهود صادقة مقترنة بإنكار الذات، وتولي القيادة يجب أن يكون مكافأة على الخدمة، لا تحريضاً على الاستهتار، أو إشعاراً بالظلم، وإلا كنا مشجعين لمبدءين من المبادئ التي تنخر عظام مجتمعنا، وربما أوديا به، وهذان المبدءان مشتقان في الغالب من عقلية واحدة: مبدأ سيادة الطفيليين، ومبدأ المحاباة لأولئك الذين يرتبون لأنفسهم حقوقاً على المجتمع قبل أن يؤدوا واجبهم فيه، وهم فئة كبيرة وخطرة في بلادنا، يقفزون إلى أعلى المناصب، ويتولون أخطر الشئون، ولا يؤهلهم لذلك إلا قرابة تشفع لهم، أو شفاعة تقربهم، أو وسامة تفتح أمامهم الطريق إلى غير ذلك من طريق الاستغلال، وقد كان هؤلاء نكبة على مجتمعنا؛ لأن ما ينقصهم من خبرة وكفاءة شخصية سيكون له أكبر الأثر في إفساد ما يصنعون كما أن "الظهر" الذي أوصلهم إلى ما هم فيه سيغطي

على معايبهم ونقائصهم في العمل، فهم يتدللون على الدولة كالأبناء الفاسدين، وينتهون في الغالب مثل نهايتهم؛ بأن يعقوها، ثم إنهم وقد صعدوا على أكتاف الوساطة إنما يعيشون بها ولها، وفوق ذلك فإن تشجيع هؤلاء يصرف كل ذي كفاءة عن كفاءته.

فلنحذر إذن، بل ولنبالغ في الحذر من مثل هذا، بل لنحاذر من أن يأخذ الأولاد –كقضية مسلمة– أن هناك محظوظين يحصلون بأيسر الجهد على ما لا يحصل عليه الآخرون، فلنشجع العمل وبذل الجهد والكفاءة، ولنحارب الطفيلية والدلال والحظوة حتى عند أنفسنا، وليكن الجو الاجتماعي جو عدالة ومساواة في الفرصة ولكنه –في الوقت ذاته– جو امتياز في الخدمة، وليكن لأولئك الممتازين في الخدمة أن يأخذوا المراكز الأكثر مسئولية لأنهم أصلح لها.

وفي الأسرة كما في الفصل يجب أن يتوارى عميدة الأسرة أحياناً لكي يعطي الفرصة للأولاد أن يسقتلوا بأنفسهم في الظرف المناسب، أي في الظرف الذي تكون المشكلة التي تجابههم فيه مشكلة في مستوى قدرتهم، وفي متناول أيديهم؛ ولذلك قيمة كبيرة؛ لأن بلاء كثير من المجتمعات أنها تنقلب إلى فوضى إذا لم يفرض عليها رئيس من الخارج، والواجب أن تستطيع العمل، وتنظم نفسها وتختار رياستها بنفسها، غير أن ذلك لا يتأتى إلا بالتدريج ككل تدريب آخر، وبانتهاز الفرص المناسبة مع توكيد هذه المناسبة توكيدا كبيراً.

والتدرج في التدريب الاجتماعي والخلقي من المبادئ الهامة؛ لأن العلاقات في هذه الحالة معقدة أشد التعقيد، وإدراك جوانبها المختلفة لا

يتأتى إلا بصعوبة كبيرة، فالحرص والحذر أجدى من التسرع والاندفاع، والتدرج أجدى من المفاجأة؛ لأن صدمة الفشل تبعث اليأس في النفوس، وتشيع العجز، وتصبح شبه عقيدة مضمرة، بأن التعاون لا يجدي.

وحينما أتكلم عن التدرج في هذه الأمور لا آتي بغريب؛ لأننا نتدرج في كل شيء، ونحن إذ نفرض التدرج في التعليم لا نجد اعتراضاً، لأننا ندرك أن إدراك البسيط وهضمه، والتدريب الكافي عليه، يجب أن يسبق البدء في إدراك المركب، ولذلك تعمل خطة تفصيلية لهذا التدرج في الدرس، وتسمى هذه الخطة برنامجاً للدراسة، ثم تتبع طريقة في الوصول إلى كل جزء من أجزاء البرنامج تكون تسهيلاً للفهم وتمهيداً لما يلي.

والتدريب الخلقي والاجتماعي الذي يؤدي إلى تنميته القدرة على الاستقلال والتعاون، وتحمل المسئولية، ليست بأقل صعوبة إن لم تكن أصعب من التدريب على القراءة والكتابة، وضرر التسرع في تلك لا يقل –إن لم يزد– عن ضرره في هذه، وعلى ذلك يجب أن نسير في هذا ببرنامج إن لم يكن موضوعاً، فليكن مفهوماً، وإن لم يكن تفصيلاً فليكن إجمالاً، وإن لم يكن صريحاً فليكن مضمراً وهذا البرنامج يبدأ بالبسيط وينتهي بالمركب: يبدأ بالسهل وينتهي بالصعب: يبدأ بإرشاد المدرس وينتهي بأن تقوم الجماعة بنفسها بقدر الإمكان.

وكما أن التعليم يكون على سنوات عديدة فهذا التدريب يجب أن يكون على سنوات عديدة، ولكن المهم أن يكون أمام نظر المدرس النواحي التي يريد أن ينميها، وكيف ينتهز الفرص، أو يخلق الفرص لتنميتها.

والأسرة يصح أن تصبح مع الوقت دعامة الحياة المدرسية، ويصح أن تكون عوناً للمدرس على توجيه تلاميذه وتقويمهم، ويصح أن يشمل التنافس بين الأسر نواحي خلقية وعلمية، وبالاختصار، يمكن أن يجد التلميذ نفسه مسئولاً عن سمعة أسرته بسلوكه: سواء في الناحية الخلقية أو الدراسية أو الرياضية، وبذلك تكون الأسرة مجالاً للتقويم الفردي والاجتماعي بأوسع معانيه.

على أني لمست من تجاربي في المدرسة شيئاً من المغالاة في فهم العلاقات التي يجب أن تسود في الأسرة، فأنا أفهم أن يكون أساس هذه العلاقات المودة، والاحترام المتبادل، والتبسط في الحدود التي لا تعيب، ولذلك لم أفهم أن يصل التبسط أحياناً إلى شيء مما يسمونه "السوقية" إذ أننا نرمي إلى التهذيب حتى في اللهو كما قلنا، ومما ينافي هذا التهذيب أن نخلط بين المودة وبين هذا اللون الفج من ألوان الاستمتاع. لا بأس من المزاح، ولكن المزاح يجب أن يكون مهذباً، وأنا كمرب أنظر إلى المناسبات التي يحدث فيها ذلك كفرص للتدريب ووضع الحدود، ولي اقتراحات في نظام الأسر أحب أن أضمها ما يلي:

أولاً– أن يعتبر تلاميذ السنة الأولى الابتدائية وحدة مستقلة، وأن يكون انضمامهم إلى الأسر بعد انتقالهم إلى السنة الثانية. على أن ذلك لا يعني حرمانهم من أوجه النشاط التي تقوم بها الأسر بل يعاملون معاملة أسرة صغيرة مستقلة.

ثانياً– أن تنقسم كل أسرة إلى صغار وكبار، فيقال صغار أحمس وكبار

أحمس مثلاً، ويكون لكل من هذين عميد خاص من المدرسين ووكيل من التلاميذ.

ثالثاً– أن يكون للأسرة كلها مجلس لا يقل عدد أعضائه عن سبعة تلاميذ يجتمعون في مواعيد دورية، وينظرون في شئون الأسرة تحت رياسة أحد العميدين بالتبادل.

رابعاً– أن يكون لأعضاء كل أسرة ميثاق للسلوك داخل المدرسة يكونونه داخل الأسرة، ويعقد اجتماع في أول كل عام لشرح هذا الميثاق ومناقشته ويتعهد كل من ينضم إلى الأسرة بالإخلاص لها ويشمل هذا الدستور المبادئ العامة التي تشبه في جوهرها مبادئ الكشافة أو غيرها بدون تفاصيل كثيرة ولا مانع من أن تتميز كل أسرة بميثاقها الخاص الذي قد يظهر بطابع خاص.

خامساً– أن يتكون في الأسرة مجلس قضائي يصح تشكيله عند الحاجة للنظر في المخالفات الخطيرة التي لا يظن عميد الأسرة أنها يجب أن تحال عليه، ويعالج هو ما دون ذلك من المخالفات.

سادساً– تكون العقوبات التي يوقعها المجلس من نوع الإيقاف أو الحرمان لمدد معينة من نواحي النشاط المتصلة بموضوع المخالفة.

سابعاً– أن يتكون في الأسرة مجلس لتنظيم النواحي الرياضية، وآخر لتنظيم النواحي الاجتماعية ويرأس كل مجلس أحد المدرسين.

ثامناً– أن يكون هناك مجلس عام للأسر أعضاؤه عمداء الأسر ووكلاؤها لتضع الأسس العامة التي تسترشد بها الأسر في نظامها.

تاسعًا– ومن الطبيعي أن يختلف النظام في الكبار عنه في الصغار، فيكون القدر الذي يعطي من المسئولية للأول أكثر منه للآخرين.

عاشراً– أن تحيل المدرسة على عميد الأسرة المخالفات التي تقع من أفراد أسرته ليتصرف فيها.

حادي عشر– أن يكون اتصال العميد بأولياء الأمور اتصالاً أكثر تنظيماً وأكثر إحكاماً.

ثاني عشر– أن يتجه نشاط الكبار جزئياً إلى نواح اجتماعية خارجية تتعدى شئون المدرسة إلى الحي، أو إلى المدارس الأخرى، أو المصالح التي لها اتصال بهم كالترام أو المواصلات أو البريد، فيكون لهم اتصال ودي بها لتحقيق ما قد يكون لهم من مطالب– ومن جهة أخرى يصح أن يتدربوا على شيء من العناية بشئون الحي والخدمة الاجتماعية البسيطة فيه.

ثالث عشر– أن تمنح للأسرة علاوة على الكأس الرياضي كأساً آخر يشمل تقدير التفوق فيه ما أصابه تلاميذها من نجاح أو تفوق في دروسهم، وكذا المخالفات المدرسية التي وقعت منهم وغير ذلك من نواحي حياة التلاميذ في المدرسة.

المشروعات:

قصدت أن أتكلم عن المشروعات لأنها نظام أساسي للتعليم في هذه المدرسة، ثم إنها مجال حيوي مدهش لتدريب الشخصية من جميع النواحي والمشروعات مجال الخبرة التي تشمل المجتمع والبيئة معاً، ففيها يحتك الطفل

بالطبيعة وبالحياة في مظاهرها المختلفة، وفيها تتحقق فاعليته النفسية والعملية كما تحققت فاعليته الاجتماعية في الأسرة. ولا نفهم من ذلك أن التدريب الاجتماعي ليس جزءاً من المشروع بل بالعكس فهو مجال للتعاون في أمور حيوية وجدية، ثم إن المشروعات مجال التدريب على الإنتاج بكل ما يتطلبه الإنتاج من اختيار وتفكير وتصميم وتنظيم وبذل للجهد؛ إلى غير ذلك من نواحي الحياة الكاملة.

وأول خطوات المشروع اختيار موضوعه بوجه عام، وليس أكثر نفاداً من صبر المدرس في هذه الخطوة؛ فهو دائماً يسبق التلاميذ إما فعلاً أو حكماً وذلك بأن يفرض عليهم المشروع فرضاً إما مباشرة، أو يستدرجهم كما يقول إخواننا الذين يشتغلون في المشروعات –إلى موضوعه بأن يسألهم عن كيفية قضاء العطلة فإذا ذكر أحدهم –ولابد أن يفعل– أنه كان في الريف؛ فإنه يسأله ماذا رأى في الريف فيكون من بين ما رأى دواجن. "وكيف يربون الدواجن يا شاطر؟" ثم ينتهي الأمر بأخذ مشروع الدواجن. أو بأن يبدي أحد التلاميذ فكرة قد تتطور إلى مشروع جديد، فيجد فيها المدرس منفذاً لما يريد فيقتنص الفرصة ويسبق التلاميذ إليها وعلى كل حال فهو يفوت على التلاميذ تدريباً مهما على الانتقاء والتمييز والنقد والاختيار. ولو صبر قليلاً وفتح أفقه وعقله للتلاميذ. وتركهم يعبرون عن نواحي اهتمامهم واتجاهات ميولهم ثم أعطاهم الفرصة لأن ينفد بعضهم بعضاً لما خسر شيئًا؛ وحتى على فرض أن ذلك لم يأتِ بنتيجة إيجابية من ناحية تحديد المشروع فإنه يكون تدريباً قيماً ويجب أن يكون المدرس متنبهاً لأن يوجه تلاميذه لأن يستفيدوا من الفشل فيما يفشلون

فيه، وفي هذا مجال كبير للاستفادة، بل إن الفشل مدرسة تسمو على مدرسة النجاح، على شرط ألا يتكرر الفشل حتى يصبح طابعاً.

وإني أتصور ما يستفيده التلاميذ من مناقشة حرة مفتوحة، ولكنها منظمة، يقف فيها التلميذ أمام الفصل ليعرض فكرته، والباقون يناقشونه ويستوضحونه، وتنتهي المناقشة إلى غير نتيجة، فيقف المدرس ويبين للتلاميذ لماذا لم تكن مناقشتهم مجدية، ويطلب إليهم أن يتفادوا العيوب التي أدت إلى هذا حتى تكون مناقشتهم أجدى في اليوم التالي. هذا النوع من التدريب يجب أن يسير من خلال المشروع وفي جميع خطواته، حتى يؤدي المشروع حقاً إلى تكون الأفراد والمجموعة عن طريق الخبرة الحرة الكاملة وأظن أن تدخل المدرس يجب أن يقتصر على الحالة التي يرى فيها أن الأولاد قد نشزوا عن الطريق المنتج، أو وصلوا إلى قرار خاطئ، بل إنني أتصور أني أسمح لهم –في ظروف خاصة– بالبدء في الخطوة التالية حتى يتبينوا خطأهم كاملاً، والمدرس إذ يتدخل قليلاً لا يصبح موقفه سلبياً، بل بالعكس إنه يوجه وإن توجيهه لعلى أكبر جانب من الأهمية وإذا تذكرنا الدور الذي يلعبه رئيس الجلسة في توجيه المناقشة مع عدم اشتراكه فيها لأدركنا دوره حق الإدراك ومن حق المدرس أحياناً أن يقترح المشروعات ولكن ذلك لا يصح أن يكون في مبدأ الدراسة بل لا يصح أن يحدث إلا بعد أن يأخذ التلاميذ أكثر من مشروع من اقتراحاتهم، لأن المدرس إذا بدأ باقتراح مشروع فإن التلاميذ سينتظرون منه دائماً أن يكون البادئ وعلى ذلك يجب أن يصطنع المدرس شيئاً من الصبر قبل أن يقترح المشروعات على التلاميذ؛ ولكن لهم حق الاعتراض والنقد في هذه الحالة كما في

غيرها، بل إن التلاميذ إذا رفضوا مشروعاً يعرضه المدرس لأسباب وجيهة فإن ذلك يكون دليلاً على أنه نجح في تنمية روح النقد عندهم.

والآن وقد اتفقنا على المشروع نبدأ الخطوة الثانية، وهي رسم الخطة –ورسم الخطط دائماً من أشق الأمور، لأنه يتضمن إدراكاً أو محاولة لإدراك كل العناصر الفعالة في الموضوع، وإدراك العلاقات بينها، وتوجيهها الوجهة التي توصل إلى الغرض المنشود، وليس أضر على الخطط من التسرع والرأي الفطير، وعلى ذلك فالمدرس يجب أن يعطي تلاميذه فترة تختمر فيها الأفكار عندهم حتى يسهل نضجها– فيفترقون على أن يفكر كل واحد في الأمر، حتى إذا أتى الاجتماع التالي كان البدء على شيء من التنظيم، فيسجل كل منهم خطة يقترحها للمشروع، على أن تناقش هذه الخطط معاً، بل ليس هناك ما يمنع من أن يكلف تلميذان أو ثلاثة أو أثر أن يضعوا تفاصيل الخطة بعد المناقشة فيها من الجميع، وهذا هو الذي يحدث في الحياة حين يتناول مجموعة من الناس مشروعاً يريدون تنفيذه، فلماذا نريد من التلاميذ أن يكونوا أمهر وأسبق من ذوي الاختصاص إلى رسم الخطط بمجرد اختيار الموضوع؟ وكل ذلك يضفي على المشروع جواً من الجد يرتفع به عن العبث والضياع.

والخطوة الثالثة– بعد الاتفاق على الخطة العامة تأتي خطوة التنظيم، فمعظم المشروعات مشروعات جمعية يحتاج تنفيذها إلى جهود المجموعة كلها، وتنسيق هذه الجهود ليس من الأمور الهينة ويجب أن يكون محل نظر وتفكير من أول الأمر، وأي مشروع يترك جانباً من التلاميذ بلا عمل، أو يجعلهم يؤدون عملاً صورياً لا يكون مشروعاً ناجحاً. ورسم الخطة والتنظيم

يكونان الإطار الذي يحيط بالمشروع ويشمل جميع النواحي الأخرى في ثناياه، وهو المشكلة الكبرى للمدرس. والنظام الذي يوضع يجب أن تراعى فيه جميع الاعتبارات، فمطالب العمل ومشاكل التمويل وجلب المواد، وقدرة الأفراد، وتناسق الجهود، وأخيراً التعاون والانسجام والوحدة يجب أن تأخذ نصيبها عند البحث في التنظيم، ويجب أن يكون مفهوماً أن كلاً من الخطة والتنظيم قابل للتعديل في ضوء التنفيذ، وأن هذا التعديل يجب أن يشترك فيه أو يقوم به التلاميذ وقد يحتاج المشروع إلى تقسيم التلاميذ إلى فرق تقوم كل منها بتحضير أمر معين أو بتنفيذه، ويجب أن تنتفي هذه المجموعات حسب الرغبة والمقدرة والانسجام بين الأفراد، ولا يصح مطلقاً كما قلنا أن يترك البعض بلا عمل جدي، وعلى ذلك فمما يميز مشروعاً عن آخر قدرة المشروع على شغل التلاميذ جميعاً، وذلك أمر يراعى عند الاختيار، ويلي هذه الخطوة خطوة التحضير ثم التنفيذ.

أما التحضير فتجميع الأدوات والمعلومات اللازمة للعمل قبل البدء فيه، وهنا مجال لتكوين عادة من العادات العملية النفسية التي تنقص الكثيرين منا، وعليها يتوقف تمهيد الطريق لنجاح التنفيذ، فكلما كان التنفيذ ارتجالياً، أو ترك تدارك الأدوات والمعلومات اللازمة للخطة الراهنة- كان العمل أقل جدوى وأكثر فوضى.

أما التنفيذ فهو مجال الفاعلية العملية، ومجال المهارة والدربة، ومجال الابتكار والإتقان والوصول للغرض المنشود. ولا يصح اعتبار أن التنفيذ قد تم إلا إذا وصل العمل لدرجة مرضية من الإتقان، فلا نعود الأولاد على الرضا بإتمام العمل إتماماً ينقصه الإتقان؛ لأن الإتقان من مراتب

النضوج العملي والتنفيذي التي يجب أن يوصل إليها المشروع، وفي هذا تدريب على حب الإتقان وعدم الرضا بما دونه، وهو أمر مهم؛ لأن درجة الإتقان كثيراً ما تكون هي الفيصل بين العبث والجد في المشروع، فالقيمة الحقيقية للعمل -كما ذكرنا من قبل- ليست في الابتداء بل في المثابرة والإتقان والانتهاء.

وفي كل هذه الخطوات يجب أن تعقد اجتماعات دورية تضم الجميع، ويقدم فيها كل فريق تقريراً عما بدأه التلاميذ، وكيف نفذوه، وما هي الصعاب التي صادفتهم، وكيف تغلبوا أو لم يتغلبوا عليها، وذلك لإعلام الباقين من جهة، والاسترشاد بآرائهم من جهة أخرى.

وهكذا نرى كيف أن في المشروع خيرات يجب أن يكتسبها التلميذ، والخبرة يجب أن تعطى لها الفرصة لكي تحقق في شخصيته وفي تكوينه نواحي معينة لا يتم تكوينه بغيرها، فالفرد والمجموع: كل منهما يتكون عن طريق المشروعات تكوناً خاصاً، ولن نصل إلى ذلك إلا بأن نجعل التلميذ جاداً في اتجاهه نحو المشروع. وذلك مرتبط بكل ما ذكرناه وما لم نذكره عن المشروع، فالمشروع يجب أن يكون ذا قيمة جدية بالنسبة للطفل، يجب أن يشعره بأنه يعمل شيئاً له جدوى حقيقية، ولكن التلميذ يجب أن يشعر أيضاً بأنه يتقدم، والتقدم من الحاجات الأولية للطفل وذلك ينطبق على كل فرد على حدة، في نطاق قدرته وظروفه الخاصة، ويجب أن يسأل المدرس نفسه قبل الأخذ في المشروع عما ينتظر أن يحققه المشروع في بناء شخصية الفرد، ثم يعيد السؤال بعد انتهائه عما قد حققه المشروع فعلاً، ويجب أن يسهل هذا تسهيلاً خاصاً. ثم هناك ناحية أخرى للتقدم، فيجب

أن تتقدم المشروعات نفسها، فيكون في المشروع الثاني ما يميزه عن سابقه، وهكذا نستغل التكوين والخبرة اللتين كسبناهما في الفرد والجماعة استغلالاً ينهض بهما باستمرار، فالمشروعات إذن يجب أن تكون جدية لا تافهة، ومترقية لا راكدة، ولكيلا يشعر التلميذ بتفاهتها يجب أن تتحدى مقدرته تحدياً معقولاً، ويجب أن نزيد هذه القدرة على التحدي زيادة تدريجية من مشروع إلى آخر، فيكون هناك فرق ملموس بين مشروع يعطي في بدء السنة وآخر يعطي في نهايتها، وليس المهم أن يكون هذا الفرق في اسم المشروع أو في المعلومات المتعلقة به، بل فيما يحققه المشروع في الأولاد وما يحققه الأولاد في المشروع. وذلك فضلاً عن الخبرات التي يكتسبها التلميذ فإن هناك معلومات يحصل عليها، ونقطة المعلومات هذه نقطة شائكة سنجد صعوبة كبيرة في الاتفاق عليها؛ ذلك أن طريقة المشروعات طريقة حديثة، وهي بحكم جدتها تطبق في وسط تشرب المبادئ القديمة وتعود عليها، وللقديم مميزاته التي صقلتها التجارب، ولكن له عيوبه أيضاً. فكلما تقدمت نظرية من النظريات أو مبدأ من المبادئ في العمر بعدنا عن جوهر تكوينه وتعلقنا بالشكليات في شأنه دون الحقائق؛ لأن الفرد والمجموع معرضان للنسيان، وأخطر أنواع النسيان نسيان الأهداف والأغراض، والتمسك بالوسائل التي تصبح ولا قيمة لها إذا لم نذكر الغرض منها. ومما يقوي هذا الاتجاه أن العقليات التي تدرك الغايات العليا أندر وجوداً من تلك التي تدرك الوسائل وتقف عندها؛ فالطريقة الواحدة عند بعض الناس فلسفة، وعند البعض الآخر مجموعة وسائل وتفاصيل إذا بحثتها وجدت بينها من التناقض والتضارب ما يجعلها عديمة الجدوى، وإني أرجو أن يُغفر

لي هذا الاستطراد، لأني أتكلم عن موضوع له أهميته، لأنه من الأخطار التي صادفتنا فعلاً في تطبيق مبادئنا في المدرسة، وأريد أن أقول إن الطريقة القديمة على أحسن وجوهها لا ترمي إلى المعلومات في ذاتها، بل تستخدم هذه المعلومات في تحقيق أغراض التربية، وليس ذلك مستحيلاً في أسوأ الظروف غير أن الطرق القديمة السليمة قد تطورت في الغالب إلى مجموعة من التقاليد غير السليمة لأنها فقدت الحقائق ولم يبق لها إلا الشكليات. فإذا أتت طريقة المشروعات فمن الخطر أن تفسر في ضوء تلك التقاليد فتنفصل عن أغراضها الحقيقية وتصبح طريقة لتلقين المعلومات، والمعلومات في ذاتها ليست هي الغرض الأساسي وإنما هي غرض جزئي يتسق مع أغراض أخرى تؤدي جميعاً إلى بناء منسجم متناسق، وأؤكد ذلك لأن الاتجاه نحو المعلومات قد ظهر في كثير من المناسبات، فأثر في سيرنا تأثيراً غير قليل ونظرة هذه الطريقة إلى المعلومات تتلخص في نظري فيما يلي:

١- إن المعلومات التي يكتسبها التلميذ وهو يرغب في اكتسابها ويجد دافعاً لذلك، سيكون لها أثر في شخصيته حالاً ومستقبلاً .

٢- إن المعلومات التي يدرك التلاميذ أهدافها ومراميها إنما يكتسبونها لتطبيقها فهي حية نشطة فعالة وهذه أحسن صفات يمكن أن نتطلبها في المعلومات بل هي الصفات التي يكاد يستحيل الوصول إليها بغير هذه الطريقة.

٣- إن المعلومات التي يكتسبها عن طريق خبرته الشخصية في ضوء

الدوافع الذاتية والرغبة، وفي ضوء الأهداف والأغراض المحددة تكون غنية فعالة حية في تكوينه.

وعلى ذلك طريقتنا ترمي إلى أن يتكون رصيد التلميذ من المعلومات عن هذا الطريق: طريق الخبرة في ضوء الدوافع والأهداف، أما ما يوجه إلى ذلك من نقد وهو أن هذه المعلومات ستكون مهوشة غير مرتبة فليس بصحيح أو هو مما يمكن تداركه، فالمعلومات وإن لم تكن مرتبة حسب التقليد المدرسي المعتاد -ترتيب برامج ومقررات؛ فإنها في الواقع منظمة تنظيماً طبيعياً حول الوحدات الطبيعية أو الحيوية التي تجمعها، فالمشروع وحدة طبيعية، وكل المعلومات المتعلقة به مربوطة برباط هذه الوحدة، ويجب أن يبرز المدرس لتلاميذه هذا النوع من التنظيم فعلاً، وزيادة على ذلك فإنه يجب أن يضع المدرس أمام ناظريه هدفاً إضافياً، هو الوصول إلى شيء من التنسيق في المعلومات التي يصل إليها التلاميذ من خلال السنة، ولأن يقوم التلاميذ أنفسهم بترتيب معلوماتهم وتنسيقها طبقاً لنظام يضعونه ويفهمونه- خير من أن يفرض عليهم نظام قد رتب لحكمة تخفى عليهم. وفوق ذلك، فإن من الواجب أن تسد الثغرات التي يجدها التلاميذ في معلوماتهم بكلمات مناسبة يلقيها المدرس، أو زائر مختص، أو أحد التلاميذ، على أن يكون ذلك حسب الحاجة وفي حدود المشروع.

بقيت ناحية من نواحي المشروع هي ناحية التسجيل، وهناك نوعان من التسجيل: الأول- ما يسجله الفرد عن المشروع من وجهة نظره، أي من الناحية التي يقوم هو فيها بالعمل، وهذه يجب أن تمثل نشاطه في المشروع تمثيلاً صادقاً، ويجب أن يدرب بالنقد والتشجيع على تسجيلها.

أما الناحية الثانية– فهي اشتراك الفصل في وضع مذكرة شاملة عن مشروعهم تشمل نواحيه جميعها، ويجب أن يصبح ذلك جزءاً من سياستنا في المشروعات حتى يصبح الواحد وهو مدرك للصورة الكاملة للمشروع لا الجزء الخاص به فقط، وكثير من المشروعات له صبغة مهمة خاصة، وتأثير دائم في توجيه التلاميذ في هواياتهم المستقبلة فكثير من المشروعات لا تنتهي خبرة التلميذ فيها بانتهاء المدرس من المشروع، بل يستمر –على الأقل– أولئك الذين أظهروا اهتماماً خاصاً بالمشروع على الاهتمام بنواحيه اهتماماً يتحول إلى هواية دائمة ودراسة مستمرة.

ولن أختم قبل أن ألخص الأخطار التي قد تتعرض لها طريقة المشروع وهي كما أرى:

١– الشكلية– فيصبح تحقيق الشكل هو هدف المدرس، ومع المران يصبح أيضاً هدفاً للتلاميذ وقد يصير طابعاً لهم.

٢– المعلومات– فإنها إذ تصبح عرضاً في ذاتها تصبح الطريقة بلا روح. بل تصبح أضر من غيرها لأن العمل يكون إذ ذاك قائماً على الخداع لا على الإخلاص.

٣– التفاهة– وهذه تمثل ناحية أخرى متطرفة، يترك فيها الأمر بلا توجيه سديد، ويبقى من المشروع الشكل العام، وتنعدم أو تقل الخبرة الحقيقية، والتغلب على العقبات.

٤– الفوضى– وهي ناتجة عن أسباب متعددة، أهمها عدم استكمال خطوة التنظيم، أو عدم جدية المشروع، أو الجو المدرسي العام، أو الجو الذي يخلقه مدرس خاص حوله.

٥- الضياع أو عدم الإنتاج- وهذا من أخطر النتائج التي قد يصل إليها المدرس فيشعر التلميذ بأن طريقة المشروعات تكأة لضياع الوقت بلا طائل، وفي هذا فضلاً عن الخسارة المادية خسارة أخرى تربوية لأن التلميذ يتعود هذا ويصبح مهملاً مستهتراً.

والخلاصة أننا نرمي في هذه المدارس إلى تربية شاملة تتناول أبناءنا من مختلف نواحيهم: نرمي إلى تكوينهم تكويناً اجتماعياً عاماً، وتدريبهم على نوع من الحياة الاجتماعية الراقية في المجتمع الذي سيخرجون إليه، ثم إلى تدريبهم على تكوين الجماعات الخاصة، وتنظيمها، والانسجام فيها، وجعلها مجالاً لحيويتهم ونشاطهم الاجتماعيين. ثم نرمي إلى أن نثقفهم تثقيفاً واسعاً، وإعدادهم للقيام بخدمة المجتمع كل عن طريقه الخاص الذي قدر له أن يسلكه.

البرامج الإنشائية في مصر، ومكان الطالب منها[14]

البرامج التربوية:

عندما بدأ التعليم المدني الحديث في مصر في عهد مُحَمَّد علي كان اتجاهه الغالب إلى تحضير موظفين وفنيين لمختلف فروع الجيش والإدارة، فكان الجيش في حاجة إلى مهندسين وأطباء وضباط، ولذلك أنشئت مدارس المهندسخانة والطب والحربية وغيرها.. وأرسلت البعوث إلى الخارج لنفس الغاية والذي نريد أن نستخلصه من ذلك أن التعليم في ذلك الوقت لم يكن له فلسفة أو اتجاه فكري معين وذلك لأن الأمة نفسها لم يكن لها فلسفة أو اتجاه فكري معين، بل لم تكن الاتجاهات الفكرية والفلسفية في ذلك الوقت قد أصبحت مشاعاً، اللهم إلا في بلاد كفرنسا على أثر الثورة الفرنسية وفيما بدأ يتأثر بفرنسا من البلاد.

وبالرغم من ذلك فإن مصر تأثرت بالاتجاه الجديد إلى العلم لأن الوالي وهو مُحَمَّد علي باشا كان يشعر أن مصر يجب أن تتجه في نفس الاتجاه الذي سارت فيه أوربا.

وقد بقي أساس التقدم منذ ذلك الوقت هو –بتحوير قليل أو كثير– هذه الفكرة أو هذه الأمنية التي تريد أن ترى مصر كأوربا، وأحياناً تتسع بها الأماني فتريد أن تراها كأمريكا.

---

(١٤) ألقيت هذه المحاضرة في مؤتمر الطلبة بجمعية الشبان المسيحية في صيف عام ١٩٤٦.

ومعظم ما حدث من تقدم في مصر هو نتيجة لهذه النزعة إلى محاولة الأخذ من الغرب ومجاراته– أي أن فلسفة الحياة في مصر كانت في هذه الحقبة فلسفة تقليد ومحاكاة إذا أصح لنا أن نسمي هذه فلسفة.وحتى هذه "الفلسفة" لم تكن فلسفة الجماهير، وإنما هي فلسفة القلة الضئيلة، أما السواد الأعظم فهو يقلد "بالقطاعي" حيثما وجد منفعة أو رغبة في التقليد أو النقل.

ولا شك أن الحياة في مصر تأثرت تأثراً كبيراً بحركة النقل هذه، وربما كان من الغريب أن أول هذه الآثار نشوء حركة مضادة للنقل، حركة محافظة، أو رجعية وهذه الحركة تقوى وتشتد كلما قويت واشتدت الحركة الأولى.

ومن الممكن أن نقول إن الحياة العامة في مصر كانت لدرجة كبيرة في السنين المائة الأخير "محصلة" هاتين الحركتين.

أي أن "فلسفة" المحاكاة، وفلسفة المحافظة –إذا صح لنا أن نطلق لفظ الفلسفة على أمثار هذه الاتجاهات– كانتا هما الغالبتين على عقول المفكرين في هذا البلد، وكلتا الفلسفتين، ترميان إلى المحاكاة: إحداهما إلى محاكاة القديم، والثانية إلى محاكاة الجديد.

أما "الفلسفة الإنشائية" فلم يكن لها إلا مكان ضئيل في الحياة العامة لهذا البلد إلى الوقت الحاضر.

والفلسفة الإنشائية في نظري هي أن نقتبس أسلوب حياتنا الحاضرة من صميم مقومات هذه الحياة الحاضرة. فلا يكون القديم أو الجديد إلا

وسيلة من وسائل التفسير والتوضيح لأسلوب حياتنا الحاضرة كما نعيشها الآن.

وبمعنى آخر يجب أن يكون للمجتمع الحالي إرادته التي تشتق من صميم حياته المادية والعقلية والاجتماعية، فينشأ أسلوب جديد للحياة يكون له من الحيوية ما يمكنه من أن يمتص القديم والجديد، ويمثلهما كما يمتص الجسم الغذاء الصلب أو السائل فيمثله إلى صورته. فلا يعود القديم قديماً ولا يبقى الجديد جديداً، وإنما تبقى عندنا صورة واحدة متكاملة، هي صورة إرادة الجيل الحاضر ذات الصلة الوثيقة بماضي هذا الجيل من جهة، وبما يحيط به من المؤثرات الخارجية من جهة أخرى، ولكنها صورة يحس الجيل أنها صورته الخاصة، وليست صورة ملتصقة به التصاقاً لمجرد القدم أو الجدة.

ولكننا نظلم الجيل الحاضر إذا حرمناه من كل فلسفة إنشائية، فقد بدأت منذ أواخر القرن الماضي وأوائل القرن الحالي في مصر حركة وطنية وأخرى فكرية، اندمجتا أحياناً وانصلتا أحياناً أخرى لاختلاف العوامل التي تدخل في كلتيهما، وهما الحركتان اللتان اشتهر من قادتهما: عرابي، البارودي، الأفغاني، مُحَمَّد عبده، قاسم أمين، مصطفى كامل، سعد زغلول، شوقي، لطفي السيد. الخ..

وكان من أثر ذلك أن وجدت في مصر "فلسفة" "فكرية" أو "اجتماعية" غامضة شيئاً ما وضعيفة شيئاً ما، وإلى أن تتضح الفلسفتان اتضاحاً معقولاً، وتندمجا معاً لتكونا أسلوباً متكاملاً للحياة في مصر ليعيش

في كنفه خاصتها وعامتها فستبقى كما نحن نعيش على هامش عصور مختلفة لا تمت إلى صميم حياتنا بصلة.

وفي نظري أن الوظيفة الأولى للبرامج التربوية هي أن تصل بنا إلى هذه الغاية أو على الأقل أن تجعل من الممكن الوصول إليها.

وقد تطورت البرامج المدرسية منذ عهد مُحَمَّد علي إلى الآن في اتجاه مواز لتطور الحياة العامة. فاقتصرت في مبدأ الأمر على التعليم بمعنى الإعداد الضيق للمهنة الحكومية المطلوبة، وما لبثت أن بدأت تترعرع في عهد إسماعيل حتى أرغمتها الظروف السياسية للبلد جميعها إذ ذاك على الرجوع إلى الوراء، واستمرت على ذلك حتى مستهل القرن الحالي حينما رأينا مدارس تنشئها أحزاب سياسية لتحقيق مُثل عليا معينة، ورأينا جامعة أهلية يقوم بإنشائها فريق من القادة لنشيع في البلد جواً يخرج عن الوظائف الحكومية والتعليم المهني الصرف، ولكن كل ذلك لم يلبث أن توقف لنشوب الحرب العظمى الماضية.

والواقع أنه لم تكن بمصر برامج "تربوية" بالمعنى الصحيح قبل عهد الاستقلال وانتقال الإشراف على التعليم من الأيدي المصرية ، فقد بدأت العناية لا بما يحفظه التلميذ، ولا بما يستطيع أن يمتحن فيه، بل بقيمة ما يتعلمه في تكوينه العام، وبعبارة أخرى بدأت النظرة تتجه إلى أن المعلومات –رغم أهميتها– ليست غاية في ذاتها، وإنما وراءها غاية أهم منها هي التي ترمي إلى التربية– وهي تكوين الشخصية الجسدية الفكرية والاجتماعية.

ومنذ سنة ١٩٢٤ نجد في برامج وزارة المعارف ما يصح أن يعتبر

الخطوط الأولى لهذا الاتجاه، فهذا نشاط مدرسي، وهذه تربية اجتماعية، وهذه جمعيات وتلك رحلات، وحفلات... الخ.

ولكن مع الأسف نجد أن هذه البرامج "الإنشائية" اتجهت في كثير من الأحيان نحو المظهر لا نحو الجوهر. فقد اتجه المنشئون لها إلى الإعلان عنها للفت الأنظار إلى ما فيها من الأسس التربوية الصحيحة، فأقيمت المعارض والحفلات المدرسية وغيرها.

ولم يلبث الكثيرون أن ظنوا أن المعارض والحفلات هي غايات في حد ذاتها فعملوا على استكمالها بشتى الوسائل، واصطنعوا لذلك من الأساليب ما يعتبر هادماً للفكرة التربوية الأساسية.

وأصبح علينا أن نقف قليلاً لنرى أين نحن من المظهر، وأين نحن من الجوهر وهذه الوقفة ضرورية للناس وللأمم من حين إلى حين؛ لأن المظهر كثيراً ما يخدعنا عن حقيقة الأمر.

الصورة الحالية إذاً صورة غير باسمة، يجب أن ننظر إليها في شيء من الحذر والشك لا أسمية تشاؤماً.

ولعل البعض يستغرب انصراف التلاميذ والطلبة إلى إتباع كل دعاية غلت أو رخصت، ولا يكادون يسمعون صوت الداعي إلى الانصراف عن دور المدارس حتى يلبوا الدعوة مسرعين. وكثيرون يلقون المسئولية على رجال الأحزاب أو رجال السياسة أو دعاة الفوضى، ولكن الواقع أن المتعلمين لا يجدون في دور المدارس والجامعات ما يمسكهم إليها، لا يجدون تلك الفلسفة التي تنير أمامهم هدف الحياة، وتكيف أسلوبها، وتجعل العمل

فكراً والفكر عملاً. يجدون حياتهم غنية بالمشاكل بينما المدارس مملوءة بالتوافه من الأمور. لا تعنى بما يجابه هؤلاء الناشئين من مشاكل حاضرهم ومستقبلهم، وإنما تلقنهم أشياء لا يكادون يدركون لها غاية ولا جدوى.

لعلى أكون في هذه الكلمة قد أوضحت بعض الإيضاح طرفاً من المشاكل التي تواجه رجل التعليم في مصر، ولكني أريد أن أكمل الموضوع فأتكلم عن نصيب الطالب في حل هذه المشاكل.

لعله يبدو من المناقضات أن نتكلم على نصيب "الطالب" في حل "المشاكل" التربوية فالطالب متعلم والتربية منصبة عليه.

ولكن الواقع أن وضعنا الغريب في مصر يجعل العبء الملقى على الطالب أكبر بكثير من مجرد الاستفادة مما حوله، فعدد المتعلمين في مصر قليل، وهؤلاء المتعلمون هم في الواقع فئة المحظوظين الذين أتيح لهم من الفرص ما لم يتح لغيرهم، ولعل الطالب لو نظر إلى الجهود التي خولت له أن يتعلم، وقدرها حق قدرها لرأى كيف أن جهود الأجيال المتعاقبة كانت ضرورية لكي يظفر بهذه الميزة التي حرمها كثير غيره، وأن هذه الميزة تجعل عليه ديناً كبيراً يجب أن يشعر به، قبل المجتمع الذي أتاح له هذه الميزة.

ولذلك فإن من الواجب على شباب المتعلمين أن يعدوا أنفسهم إعداداً صحيحاً لخدمة مواطنيهم، وفي إمكانهم أن يبدءوا بهذه الخدمة وهم لا يزالون في دور الطلب. إن عليهم أن يعملوا على التقريب بين "طبقات" الأمة، ذلك التقريب الذي هو ضروري لكي يعتبر المجتمع سليماً، ولاشك أن الوعي الاجتماعي قد بدأ في الاستيقاظ في مصر في السنين الأخيرة وقد

ساهم الشبان فيه بنصيب مشكور، غير أنه يؤخذ عليه أمران: الأول: أن الذين يقومون بالخدمة كثيراً ما تنقصهم الفلسفة الفكرية الاجتماعية التي قلنا إنها إحدى الأسس الضرورية لرفع مستوى الحياة في الأمة. والثاني: أن الخدمة كثيراً ما تأخذ صورة التفضل والتصدق وهي صورة بغيضة ممقوتة.

وعلى الشباب المتعلم أن يشيعوا روح الزمالة والتضامن بين طبقات الأمة، وأن يعتبروا أن ما نالوه من التعليم إنما هو دين عليهم أن يردوه مضاعفاً. وبهذا الاتجاه نرى كيف يجب أن ترمي البرامج التربوية الإنشائية إلى تكوين أسلوب للحياة يستمد من صميم حياتنا، ويعم جميع أفرادنا، وينير لنا طريق التقدم والرقي.

التعليم الريفي

البيئة الريفية:

للبيئة الريفية مميزاتها في كل بلاد العالم؛ فهي بيئة الأرض الزراعية والمجتمعات الصغيرة المنعزلة بعض الشيء، وهي بيئة الفلاح الذي يقوم باستخلاص الثروة النباتية والحيوانية التي تقوم عليها حياة الشعوب في مختلف أنحاء العالم. وللبيئة الريفية في مصر مميزاتها التي حددتها طبيعة هذا البلد وتاريخه وما مر به من أحداث وظروف دائمة وعارضة جعلته يأخذ الصورة التي تراه عليها الآن.

وبالرغم مما نراه من تأخر البيئة الريفية في مصر في الوقت الحاضر فإنه يجب ألا يفوتنا أنه في القرية المصرية بالذات قد نبتت الحضارة التي شملت العالم كله، فمنذ آلاف عديدة من السنين بدأ الناس في مصر يتكتلون في قرى كانت هي أولى المجتمعات المتحضرة في العالم. وفي هذه القرى وضع أساس الزراعة واستئناس الحيوان واستخدام الآلات الزراعية وبناء البيوت واستخراج منتجات الألبان وصنع الأواني والملابس وبناء السفن وغيرها. وبالاختصار وضع أساس استغلال الإنسان لقوى الطبيعة ذلك الاستغلال الذي نقله من حياته البدائية، ووضع قدمه على سلم الحضارة بمعناه الصحيح، ولاشك أن هذا الاستغلال الواسع النطاق للبيئة كان أقرب إلى الطفرة مما حدا ببعض العلماء إلى إطلاق اسم "الثورة النيوليثية" على هذا

التقدم الذي حدث في العصر الحجري الحديث وما يلفت النظر في هذه الثورة حقاً تلك الخصوبة المدهشة للعقل المصري التي جعلته يقفز في الابتكار والإنتاج تلك القفزات التي يكاد لا يدانيها في تاريخ العالم شيء.

ولعل في هذه الصورة ما يزودنا بشيء من الأمل في أن يعاود الريف المصري بعض حيويته: تلك الحيوية التي فقدها على مر الأجيال والسنين نتيجة لما لحق المجتمع من تطور أدى إلى نشوء المدن التي أصبحت مراكز الصناعة والتوزيع، ومعاقل القوة والحكم والسلطان.

وقد انزوى الريف تبعاً لذلك إلى مكانة ثانوية، وضعفت حيويته وأصبح ينظر إليه على أنه مجرد حقل للإنتاج النباتي والحيواني. وكان من الطبيعي تبعاً لذلك أن تنشأ حركة الهجرة من الريف إلى المدن: تلك الحركة التي استمرت خلال العصور، واجتذبت من الريف خير العناصر من بين ذوي الذكاء والجرأة والكفاية والابتكار وظل مستوى الريف يهبط حتى وصل إلى ما نراه فيه من ركود وضعف. ولما كان الريف يمثل الجانب الأكبر من الوطن المصري وكان المجتمع الريفي يمثل الأغلبية العظمى من المجتمع المصري فإن حالته المادية والاجتماعية صارت هي التي تضفي على الحياة المصرية صورتها الغالبة. وبالرغم من تهربنا من هذه الصورة، ومحاولتنا أن نموهها بالطلاء الظاهري في المدن إذ نسعى إلى إظهارها في صورة توحي بالرقي والتقدم، فإن المستوى الحقيقي لحياتنا لا يلبث أن يبدو خلال هذه القشرة الرقيقة للمتأمل الجاد.

وقد فشلت جميع المحاولات الإصلاحية التي بذلت في المدن لوضع أساس صالح لتقدم المجتمع المصري، لأن إهمال الريف معناه إهمال الجانب الأكبر من الحياة المصرية. ومن حسن الحظ أن النهضة الحديثة في مصر وما صاحبها من تنبه الوعي القومي والاجتماعي قد اقترنت بتوكيد حقيقة بارزة؛ وهي أنه لا أمل في إصلاح يقتصر على المدن ويتجاهل غالبية الشعب التي في الريف.

وقد صحبت النهضة الحديثة حركة نشر التعليم في مصر التي ما لبثت أن غزت الريف في صورة مدارس إلزامية وأولية لا تختلف عن مثيلاتها في المدن. وكانت الآمال معلقة على أن التعليم سيكون أداة فعالة في إصلاح الريف وأنه –بما سيبثه في نفوس القرويين من العلم– سيؤدي إلى تنويرهم وتبصيرهم بحيث يجعلهم قادرين على النهوض بشئونهم وشئون مجتمعهم.

التعليم الريفي:

ولكن النقد ما لبث أن وُجه إلى هذا التعليم، وأدرك الكثيرون أنه بصورته الحالية لا يمكن أن يحقق هذه الأهداف؛ فهو من جهة لا يفيد القرى فائدة ملموسة في شئون معاشه، ومن جهة أخرى فإنه يفسد عليه حياته ويجعله متبرماً بها، فلا يلبث أن يصبح عالة على مجتمعه عديم النفع أو قليله. وليست هذه المشكلة مقصورة على ريفنا المصري بل إن مثيلاتها قد نشأت في مختلف بلاد العالم. وكان من نتائج ذلك أن اتجهت الأنظار إلى إيجاد نوع من التعليم يلائم حياة الريف ويؤدي رسالة النهوض والرقي والإصلاح فيه.

وقد فطن المصلحون إلى أن أي مجهود يبذل في إصلاح الريف لا يمكن أن يؤتي ثماره إلا إذا تولدت في نفوس الريفيين "إرادة الإصلاح". فإذا بنينا للفلاحين بيوتاً نموذجية وأصلحنا لهم الطرقات ومصادر الماء ثم تركنا عقولنا على حالها، فإن هذا الإصلاح لا يلبث أن يضمحل، وتعود حال الفلاح إلى المستوى الذي يوائم عقليته.

إن أي إصلاح مادي أو صحي للريف يكون ناقصاً نقصاً خطيراً إذا لم يصاحبه إصلاح تعليمي، في حين أن تعليم الريفيين تعليماً يُكوِّن بينهم "إدارة الإصلاح" كفيل بأن يرفع مستوى الحياة في الريف ويجعله مستعد لتقبل الإصلاح والانتفاع منه، بل مطالباً به، وعاملاً على تحقيقه.

إن في مقدمة ما يحتاج إليه الريف إذن هو تعليم يُكوِّن وينمي هذا الذي نسميه "إرادة الإصلاح".

وليس المقصود بإرادة الإصلاح مجرد الرغبة والتشوق إلى الإصلاح وإنما هو رغبة مبنية على الدرس والبحث والمعرفة والعمل والتطلع إلى المستقبل، وهي ليست إرادة للإصلاح في "الفرع" بل إرادة للإصلاح في "البيئة الريفية" وعلى ذلك فالتعليم الذي ينشئ في الإرادة يجب أن يكون تعليماً نابعاً في واقع هذه البيئة ومنصباً عليها فبدون إدراك البيئة ودراستها وبحثها لا يتأتى للمتعلم في مستقبل أيامه أن يكون قادراً على إصلاحها أو النهوض بها، وبدون ذلك لا يستطيع هذا التعليم أن يؤدي وظيفته الإصلاحية ولا أن يكون عاملاً للارتقاء والنهوض بالمجتمع الريفي. فالتعليم المنفصل عن البيئة يخلق للمتعلم جواً مصطنعاً بعيداً عن الواقع يعيش

ويتحرك فيه، ولا يلبث أن يتعود الهرب من حياة الواقع ومجانبتها، فيصبح شخصاً قليل النفع، وعضواً عديم القيمة في المجتمع.

ولكي يكون هذا التعليم منتجاً نتيجته المرجوة يجب أن يكون مبنياً على البحث والمشاهد الفعلية، لا على دروس تلقى ومعلومات تحفظ، وأن يبرز فيه الفاعلية والنشاط والعمل في هذه البيئة عملاً ينظر فيه إلى قيمته للبيئة لا إلى مجرد كونه نوعاً من النشاط. وهكذا تصبح الصلة وثيقة بين التعليم والبيئة وتكون البيئة هي مصدر المعرفة، ومجال البحث والدرس والعمل، وقد يقال إن الاقتصار على دراسة البيئة الريفية يجعل المتعلم ضيق الأفق محدودة ويجعل فاعليته مقصورة على هذه البيئة الضيقة. وذلك يكون صحيحاً إذا كان التعليم سيقف عند هذا الحد ولكن التعليم الصحيح إنما يعتبر البيئة نقطة للبدء ومحوراً تدور حوله المعرفة وتتسع آفاقها إلى أبعد الحدود. فما يمكن أن نصل إلى فهم بيئة ما والعمل فيها إلا إذا تجاوزنا حدودها إلى غيرها من البيئات، فليست هناك بيئة منعزلة عن غيرها، وستقودنا دراسة هذه البيئة إلى البحث عن علاقاتها مع غيرها، فإذا أخذنا الزراعة في الريف مثلاً فإننا نجد أنها تعتمد على التجارة مع الدول النائية في استجلاب السماد، وتصريف الحاصلات، والحصول على لوازم الحياة على اختلاف أنواعها. والأمن في الريف يعتمد على أداة الحكم في البلاد كلها. والمواصلات تعتمد على نظام يشمل الدولة بأكملها ويتعداها إلى غيرها من الدول وما يصيب الريف من فقر أو غنى أو مرض أو صحة يتوقف على ما يسود البلاد كلها من نظم عمرانية واجتماعية وصحية ... وأحوال المعيشة كلها تشير إلى هذه العلاقة الوثيقة بين حياة

الناس في هذه البيئة المحدودة وحياة غيرهم في شتى الأنحاء والأقطار. فالتعليم المبني على خصائص البيئة ليس تعليماً محدوداً مقفلاً وإنما هو تعليم متسع غير محدود.

ولكي يكون التعليم مرتبطاً بالبيئة الريفية وثيق الصلة بمشكلات الحياة فيها يجب أن يحقق للمتعلم ما يأتي:-

أولاً- فهم البيئة الريفية الطبيعية ومصادر الإنتاج والثروة فيها، وإدراك خصائصها ومميزاتها وكيفية استغلالها على خير الوجوه.

ثانياً- فهم المجتمع الريفي وما يسوده من عوامل الضعف وما ينقصه لكي يصبح مجتمعاً نشطاً عاملاً يسوده الإخاء والتعاون وتبادل المنفعة.

ثالثاً- تنمية القدرة على العمل والنشاط والابتكار في محيط البيئة والمجتمع مما يؤدي إلى رفع المستوى المادي والاجتماعي، وذلك لا يتم إلا إذا بنى التعليم نفسه على أساس النشاط الذاتي والفاعلية الإيجابية للمتعلم.

رابعاً- غرس عاطفة قوية تربط بينه وبين هذه البيئة التي عاش فيها وخبرها خبرة متسعة عميقة، ولن يصلح لغرس هذه العاطفة أي وعظ أو إرشاد، وإنما يكون ذلك عن طريق الاتصال الوثيق بالبيئة والتعرف على جوانبها المختلفة عن طريق الخبرة والممارسة الفعلية ودراسة مشكلاتها دراسة واقعية. على أن يتوج كل ذلك بالقيام بخدمة فعلية تهدف إلى رفع مستواها والنهوض بها أو حل بعض مشكلاتها أو تخفيف آلام البعض من أفرادها- إلى غير ذلك من الخدمات التي تؤدي إلى توثيق الرباط الذي

يربط المتعلم ببيئته وتجعل منه خادماً ومصلحاً وعضواً نافعاً في المجتمع الريفي.

والتعليم المرتبط بالبيئة يلقي الضوء على مظاهرها حتى يستطيع المتعلم أن يراها بعين جديدة، ويدركها إدراكاً مستنيراً، ويكسب القدرة على الفاعلية والنشاط في هذه البيئة: تلك الفاعلية التي ترمي إلى ترقية هذه البيئة وإسعادها.

وربما كان من المناسب أن نأخذ مثالاً ، لنرى كيفي تنطبق عليه هذه المبادئ، فالطلبة إذ يدرسون المهن الريفية مثلاً يجب أن تكون نقطة البدء عندهم هي زيارة القرى والوقوف على ما بها من المهن. على أن يلاحظوا كيف يؤدي الفلاح كل مهنة منها، ثم يعملون على غراره، فيستخدمون نفس الوسائل ويحاولون العمل في نفس الظروف، ولكن الأمر لا ينتهي عند ذلك لأن العقل المفكر الذي أحسن توجيهه لا يلبث أن يدرك أن هناك أوجهاً للنقص ومآخذ سواء في سرعة العمل أو جودة الإنتاج، ولا يلبث أن يفكر في أوجه للتحسين والإجادة. وقد لاحظ الكتاب والمفكرون جمود الفلاح منذ آلاف السنين وأبدوا دهشتهم من أنه لم يكلف نفسه مئونة التفكير فيما يعمل، تفكيراً يوفر عليه الجهد أو يؤدي به إلى الإجادة والإتقان، ونسبوا ذلك إلى نوع من الركود الذهني الذي أصابه نتيجة للقرون الطويلة من الاستعباد. وقد يكون هؤلاء صادقين وقد لا يكونون. ولكن المؤكد أنه ليست هناك سوى وسيلة واحدة توقظ حسه وتقدح شرارة ذهنه. تلك هي العمل المقرون بالتساؤل التفكير: هي الفاعلية الموجهة التي تدرس الموجود، والفكر في تحسينه. وهذا هو السبب

الذي من أجله نصر على أن يكون تعليم القروي من وقاع الحياة القروية حتى يستطيع أن يفهم بيئته ويكتسب القدرة على النهوض بها واستغلالها لمصلحته ومصلحة المجموع ولسعادته وسعادة المجموع.

وإذا تركنا ما قلنا جانباً، فإننا نجد أن البيئة الريفية من أصلح البيئات لأي نوع من أنواع التعليم، فهي أغنى من غيرها بالمظاهر الطبيعية والاجتماعية التي تصلح نقطاً للبدء في الدراسات المختلفة، وليست هناك مادة من مواد الدراسة إلا ونستطيع أن ندرسها في الريف خيراً مما نستطيع أن ندرسها في المدن وخصوصاً في المراحل المبكرة في التعليم.

خذ مثلاً مشاهد الطبيعة تجد أن مجال المشاهدة هو الطبيعة بأجمعها بما تحتويه من هواء وماء ونبات منزوع ونبات بري ومن حشرات نافعة وأخرى ضارة ومن طيور مقيمة وأخرى مهاجرة ... الخ. ويستطيع التلميذ أن يشاهد كل ذلك ويبني دراسته على هذه المشاهدة فيكون تعليمه من واقع الحياة لا من الكتب، وبين مجالي الطبيعة لا بين جدران الفصول.

خذ مثلاً آخر هو الجغرافيا. ألست ترى الكثير من معالمها في الريف مصغراً تكاد العين تحيط به في نظرة واحدة؟ فترى النهر، فالترعة، فالجزيرة، فالسهل والجبل والوادي والصحراء وسكة الحديد والطريق الزراعي والسوق، ويستطيع التلميذ أن يرى في لمحة واحدة خريطة مجسمة حية ويشير إلى معالمها بأصبعه. فإذا قرنها بعد ذلك بالخريطة المدرسية كانت هذه الأخيرة حية في ذهنه.

ومثل آخر هو الحساب، فإننا نجد في الريف حساباً عملياً من النوع الذي يبحث عنه المدرس في المدن ويحاول أن يحاكيه فالمساحات والحجوم والمكاييل والموازين وعمليات البيع والشراء وإحصاء الأرض أو البهائم أو الناس أو المواليد والوفيات كل ذلك في استطاعة التلميذ أن يجمع أرقامه بنفسه من واقع الحياة الحقيقية وأن يعالجه بمختلف العمليات فيكون حساباً جمعت أرقامه ومسائله من واقع الحياة بواسطة التلميذ، وعن أشياء يعرفها لا أرقاماً خيالية ومسائل مصطنعة يستخرجها من كتب صماء.

واللغة، أليست فهماً وتعبيراً ؟ وفي حياة القرية كل يوم ما يحتاج إلى الوصف بعد رأى العين. فما أجمل أن يكلف المدرس تلاميذه أن يزوروا السوق ويدونوا مشاهداتهم عنه، ثم يعودوا إلى الفصل ليكتبوا موضوعاً في وصفه. وأن يشاهدوا الزرع أو الحصاد ويشتركوا فيها ثم يكتبوا عنها، ويكتبوا عما يصيب القرية من فرح أو حزن وما يحدث فيها من أحداث هامة كفيضان النيل أو حوادث عابرة كغرق مركب، أو حريق منزل أو سقوط سيارة في ترعة.

فإذا أتينا إلى مادة كالصحة وأردنا دراسة النظافة وأثرها في الصحة والحشرات الضارة بالإنسان والوسائل التي تقيه ضررها –فهل هناك معمل خير من القرية لذلك؟ فإذا مر التلاميذ في الشوارع كتبوا ملاحظاتهم عن نظافتها وما فيها من أقذار وعن منشئها وكيفية التخلص منها، ثم درسوا المشروعات التي تفكر فيها الحكومة لإصلاحها وأسباب فشلها، وقد يجر الأمر إلى أن يبدأ التلاميذ أنفسهم مشروعاً صغيراً في محيطهم المدرسي كنموذج لما يمكن عمله. فالحياة الريفية غنية جداً بالمادة التي ينبني عليها

التعليم –غنية إلى درجة تحسدها عليها الحياة المدنية. وليس ذلك مجرد مصادفة؛ لأن القرية ما هي إلا بيئة صغيرة تتمثل فيها الحياة بكافة نواحيها بصورة مبسطة يستطيع العقل الصغير الناشئ أن يدركها ويتفهمها ويحيط بها ويدرك ما بينها من علاقات. ثم إن حياة القرية هي حياته بكل ما فيها ذو صلة عميقة بنفسه وبميوله وبنواحي اهتمامه. ونحن نتكلف في المدن تشويق التلاميذ وإثارة ميلهم إلى الدراسة واهتمامهم بها. فما أحوجنا في الريف إلى أن ندرك الميزة التي اختصصنا بها وأن نستفيد منها.

ليس التعليم الريفي –إذن– نوعاً فقيراً من التعليم، وإنما هو تعليم تتوافر فيه ثروة واتساع وعمق يندر أن تتوافر لغيره، وهو ليس تعليماً مقفلاً وإنما هو تعليم يفتح أوسع الآفاق أمام المتعلمين –ولكن نقطة البدء فيه دائماً هي البيئة الريفية المحلية التي يراها التلميذ، ويلمسها، ويدركها ويصل عن طريقها إلى ما عداها من العالم الواسع.

المعلم الريفي:

إذا فهمنا التعليم الريفي على هذا الوجه أمكننا أن ندرك أهمية المعلم في المدرسة الريفية. فهو ليس شخصاً وظيفته التلقين والتحفيظ وحشو أذهان صغار القرويين بالمعلومات، وإنما هو شخص خبر الريف وفهمه حق الفهم، وأدرك مشكلاته عن كثب، وعمل في علاجها بما اكتسبته الفاعلية والقدرة على التفكير والعمل. هو شخص يستطيع أن يساهم في رفع مستوى الحياة الاقتصادية والاجتماعية في الريف، ثم إنه شخص قد اتصل بحياة الريف اتصالاً وثيقاً جعله قادراً على التعامل في نطاقها تعاملاً يؤدي

إلى إنهاضها. فهو قد جمع بين صفات المربي والمصلح الاجتماعي هو قدوة لتلاميذه يبث فيهم روح النهوض والتقدم، فوق أنه عامل فعال من عوامل الإصلاح في بيئته.

ولن يكون تكوين هذا المدرس عن طريق التلقين والحفظ لمعلومات معينة، فإن التلقين لا يخلق الفاعلية ولا الروح ولا القدرة على النهوض والإصلاح. وإنما الذي يخلق كل ذلك هو الممارسة الفعلية والنشاط الموجه في حياة مدرسية تعتبر الطالب عضواً عاملاً في مجتمع واعٍ عامل يتفاعل مع البيئة المحيطة به تفاعلاً يؤدي إلى الإفادة مما تتيحه من الفرص، ومما يتوافر فيها من عوامل الإنتاج ويؤدي إلى رفع مستواها والنهوض بها اقتصادياً واجتماعياً.

مدرسة المعلمين الريفية:

وعلى هذا الأساس نرى أن مدرسة المعلمين الريفية يجب أن تهيئ لتلاميذها مجتمعاً ريفياً صالحاً يعيشون في نطاقه كما يجب أن يعيش الريفيون؛ فيفلحون الأرض ويربون الحيوان، ويحصلون على منتجاته ويبيعونها ويصنعون ما يصنعه الريفي، ويعملون كل ذلك في مزرعة تدار على أساس اقتصادي تعاوني سليم، وتدخل في إدارتها الأسس الزراعية والعلمية الصحيحة. وبذلك يمارسون الإنتاج الريفي على خير ما يكون.

ولا تقتصر مهمة المدرسة على ذلك. وإنما يجب أن يهيئ لتلاميذها حياة اجتماعية يتدربون خلالها على التآلف والتعاون والقيام بالخدمة العامة وأداء الواجب للجماعة، وذلك عن طريق التدريب الاجتماعي المرسوم.

ثم إنها تيسر لهم القيام بالإصلاح والتدريب عليه سواء في بيئتهم المدرسية الخاصة أو في القرى المجاورة لهم. وذلك عن طريق دراسة الفلاح ومعيشته دراسة تقوم على أسس قويمة. ثم التفكير فيما يمكن القيام به من خدمة، أو إصلاح لمستوى معيشته.

وعلى ذلك نستطيع أن نتصور مدرسة المعلمين الريفية مركزاً يتدرب فيه الطلبة على التعاون والإنتاج وعلى أساليب الحياة الجديرة بأن تتبع، فهي نموذج مصغر لما يجب أن يكون عليه المجتمع الريفي، وهي بذلك تغرس في نفوس طلابها روح الإصلاح، وهي إذ تجعل صلتهم بالريف وساكنيه صلة وثيقة –إنما تمهد لهم طريق بث هذه الروح الإصلاح. ثم إنها بما تهيئه لهم من القيام بالبحث الفعلي أو الخدمة الاجتماعية في الريف نفسه كفيلة بأن تبصرهم بمشاكله الحقيقية من جهة، وبطرق علاجها من جهة أخرى وعلى ذلك فإن هذه المدرسة يجب أن تكون مركزاً يشيع منه الإصلاح ويمتد إلى ما حوله من البيئات الريفية، ويعمل على إنهاضها بالقدوة الحسنة، والخدمة الفعلية.

الحياة في المدرسة:

إن الغرض من جعل التلاميذ داخليين في هذه المدرسة، هو توفير الفرص والوسائل لتربيتهم تربية فردية واجتماعية صحيحة، وتعويدهم طرق المعيشة المناسبة من الناحية الصحية والاجتماعية ، ويجب أن يكون نظام المعيشة في المدرسة أقرب إلى نظام المعسكرات الكشفية من حيث إشراك التلاميذ في كل نواحي النشاط وقيامهم بالخدمة الفعلية، فهم الذين يقومون

وحدهم في الغالب –وبالاشتراك مع بعض العمال في بعض الأحوال– بتنظيف المدرسة والمرافق وجلب المياه، وتنقيتها وتطبيق قواعد الصحة والنظافة وإعداد الطعام وتجهيز الموائد وتنظيف الحجرات والفصول وتزينها، وتنظيف المعامل والورش وإعدادها للعمل ...

كما أنهم سيقومون بما تحتاجه المدرسة من إصلاح أو بناء أو غير ذلك من المشروعات الضرورية. هذا علاوة على قيامهم بالواجبات المتصلة بالزراعة والصناعة واستخراج الألبان والعناية بالحظائر: حيث أن هذه من صميم دراستهم. ويجب أن ينظر في المستقبل إلى أن تتحول هذه المدرسة إلى مستعمرة حقيقية مكتفية بنفسها بقدر الإمكان.

ويكون قيام التلاميذ بالأعمال المختلفة بنظام دوري يشترك الجميع فيه على فترات معقولة، وبمثل هذا النظام يتدربون على الخدمة، وتحمل المسئولية والتعاون والأخذ والعطاء بصورة جدية.

ويجب أن تقوم الحياة الاجتماعية للطلبة في المدرسة على أساس الحكم الذاتي الذي يستلزم اشتراكهم الفعلي في تنظيم حياتهم وتحديد أنواع النشاط التي يقومون بها. وذلك عن طريق ممثلين لهم ينتخبون أو يختارون من بين من امتازوا بروح الخدمة والتفاني والقدرة على القيادة والتنظيم وتحمل المسئوليات، وربما كان من خير الوسائل لتنظيم الحياة الاجتماعية، أن يقسم الطلبة إلى وحدات أو أسر تقوم بالنشاط الذي تتطلبه الأعمال في المدرسة، وكذلك أنواع النشاط الرياضي والاجتماعي بصفة دورية. ويكون من وظيفة هذه الأسر غرس روح النظام والخدمة والتعاون وتدريب

الفرد على أن يضطلع بمسئوليات القيادة من جهة وأن يروض نفسه على احترام القادة من جهة أخرى. ويكون لكل أسرة رئيس ومجلس يختار من بين هؤلاء الذين يمتازون بالعمل والنشاط والخدمة والقدرة على القيادة. ويقوم مجلس مشترك من ممثلي الأسر تحت رياسة الناظر، وباشتراك رؤساء المزرعة والمعامل والورش، بتوزيع أنواع النشاط على الأسر.

المزرعة وملحقاتها:

أما المزرعة فيجب أن تكون منشأة علمية، اقتصادية يقوم التلاميذ فيها بمختلف الأعمال ويشتركون في الإدارة والتنظيم، ويجب أن تدار المزرعة وملحقاتها من معامل وورش وغيرها بروح طريقة المشروعات، وما يستلزم ذلك من رسم الخطط ووضع البرامج للإنشاء وتوزيع الأعمال وغير ذلك. فليست المزرعة حقلاً للتدريب على الزراعة وما يمت إليها فحسب، وإنما هي فوق ذلك مجال للتدريب على الإدارة والتنظيم والتعامل والإنتاج.

وقد سبق أن قلنا إن المزرعة يجب أن تدار على أساس اقتصادي واقعي وأن تتبع فيها خير الأساليب التي تناسب الحياة الريفية.

والأسلوب الذي يتبع في المزرعة يجب أن يكون أسلوباً عملياً معتمداً على الملاحظة والتجربة للوصول إلى خير أساليب الإنتاج فتكون حقلاً حقيقياً للتجريب لا يقتصر نفعه على الطلبة وحدهم بل يتعداهم إلى القرويين المجاورين للمدرسة. وبذلك يكون لهذه المزرعة أثر إصلاحي في المحيط الريفي لأنها بما تتبعه من أساليب وبما تستحدثه من محاصيل أو صناعات ربما تجري عليه من نظم ستكون مثالاً يحتذى، وينسج الريفيون على منواله.

ويجب أن تقوم المزرعة للبيئة بنوع آخر من الخدمات هو إعطاء المشورة الفنية في الزراعة وتربية الحيوان أو الصناعة الزراعية، ولن تتحقق الرسالة الإصلاحية لهذه المدرسة إلا إذا شعر القرويون بأن لوجودها قيمة مباشرة وفائدة ملموسة.

الصلة بين نواحي النشاط في المدرسة:

ولا يجب أن يفهم من إيراد نواحي النشاط المختلفة من دراسية وعلمية واجتماعية في هذه التوجهات فرادى أنها منفصلة بعضها عن البعض، بل بالعكس فإن أهم ما يجب أن يميز هذه المدرسة هو الوحدة التي تنظم مختلف نواحي النشاط فيها: وحدة القصد وللغاية، ووحدة الفكرة، ووحدة الأسلوب والاتجاه، ذلك أن كل هذه النواحي إنما تهدف إلى غاية واحدة هي تكوين ذلك المعلم الريفي الذي يستطيع أن ينمي في الريفيين روح الرغبة في النهوض إلى الحياة الراقية الجديرة بهم، فالروح التي تنتظم كافة أنواع النشاط في المدرسة هي روح الفاعلية الإيجابية، روح الاتصال بالبيئة ودراستها دراسة واقية والعمل فيها. فالمدرسة إذن هي مدرسة يتوقف نجاحها على الروح والجو اللذين يسودانها لا على ما يعطى فيها من معلومات، وإذا كنا قد التزمنا الربط الوثيق بين الدراسة والبيئة الخارجية، فإننا نلتزم مثل ذلك بطبيعة الحال بينها وبين حياة الطلبة ونشاطهم داخل المدرسة:

فدراسة الصحة الشخصية والعامة مثلاً، يجب أن ترتبط ارتباطاً وثيقاً بواجبات التنظيف ومحاربة الآفات، والقيام بأعمال التطهير، والمحافظة على الصحة العامة في داخل المدرسة وملحقاتها.

ودراسة التغذية وبعض نواحي العلوم يجب أن ترتبط بواجبات اختيار الطعام وإعداده، وتقديمه سواء في المدرسة أو في المزرعة..كما أن دراسة الحساب يجب أن ترتبط ارتباطاً وثيقاً بحساب عمليات البيع والشراء اليومية والدائمة في المزرعة، وإمساك دفاتر المخازن وحساب الدخل والخرج في مختلف النواحي.

الخطة والمنهج:

وقد روعيت هذه الروح في وضع الخطة، فهي خطة ترمي إلى توجيه الدراسة نحو تفهم البيئة الواقعية، التي يعيش فيها الطالب بالمشاهدة الفعلية ونحو العمل في هذه البيئة وخدمتها، وهي تعني بإبراز الصلة الوثيقة بين الدراسة والتطبيق. فما يدرسه الطالب في المواد المختلفة يجب أن يهدف إلى التطبيق العملي كلما كان ذلك مستطاعاً. فالزراعة مثلاً هي مجال التطبيق لحقائق العلوم الطبيعية. وعلى ذلك فإن مناهج الزراعة والعلوم ستكون وحدة تشمل الجانبين معاً، فيرى الطالب تطبيق المعلومات العلمية في الزراعة والصناعات الزراعية، ويحل المشكلات التي يقابلها فيهما في معمل العلوم. ومعنى هذا الاشتراك أن يتسع معمل العلوم فيشمل الحقل والمصنع والحظائر، وأن تتسع دراسة الزراعة فتشمل حجرة العلوم ومعاملها وأدواتها وتتكون منها وحدة متكاملة يظهر فيها العلم والبحث والتطبيق والمنفعة جنباً إلى جنب. وما قيل عن علاقة الزراعة بالعلوم يقال عن علاقة المشروعات ودراسة البيئة بالتاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية واللغة وغيرها ... وما نرمي إليه أكثر من مجرد الربط بين المواد المختلفة، فنحن نرمي إلى نوع من الوحدة التي تجعل المناهج

متكاملة. فلكل مادة في الخطة وظيفة تؤديها ويجب أن يكون المنهج والطريقة بحيث يبرزان هذه الوظيفة، بينما تهدف المواد في مجموعها إلى غاية منسقة تنظمها جميعها.

مواد الدراسة :

القرآن الكريم :

للدين أهمية خاصة في حياة القرية، ودراسته في مثل هذه المدرسة يجب أن تؤدي إلى إبراز هذه الأهمية. وعلى ذلك فيجب على كل من واضع المنهج والمدرس أن يدرس حياة القرويين الدينية، ويستخرج المنهج من واقعها. وبعبارة أوضح، يجب أن ترمي هذه الدراسة إلى تعريف القروي بما يمس حياته الاجتماعية من الناحية الدينية. فمثلاً، نرى من مشكلات الفلاحين أشياء كالاعتقاد في الخرافات والأضرحة والأولياء ومشايخ الطرق، مما يقرنه الفلاح بالدين ويفهم أنه جزء منه. كما أن من مساوئ الحياة الاجتماعية في القرية الطلاق والضغينة والثأر والأنانية والتشكك في الناس ومخالفة القوانين ... الخ

ومنهج الدين وطريقة تدريسه يجب أن تكونا بحيث تعالجان هذه النواحي، فيكون الدين ذات صلة وثيقة بحياة الفلاح، ويعمل بطريقة مباشرة على رفع مستوى هذه الحياة والسمو بها إلى درجة أعلى مما هي عليه.

وهكذا نصل إلى أن يكون للدين وظيفة حقيقية، يؤديها في حياة الريف يشعر بها المعلم، ويشعر بها المتعلم، وينتشر الشعور بها بين القرويين،

فيستطيع الدين أن يساهم في الإصلاح. وهنا يبرز المعنى الذي نقصد إليه من الربط بين الدراسة والحياة. فالدين يصبح مادة لها نصيب من المشاهدة والملاحظة والاستنتاج من أحوال الناس وأعمالهم، فلا تقتصر دراسته على الكتب، بل تعتمد على معمل واسع هو الحياة بأكملها بما فيها من مظاهر عمرانية واجتماعية، وإذا لم ترتبط دراسة الدين بالحياة أصبح كما نراه الآن ألفاظاً تردد وأقوالاً تحكى، ولا أثره لهذه أو تلك في صميم حياة الفرد أو الجماعة.

اللغة العربية:

اللغة أداة الفهم والتفاهم والتعبير، وهي الوسط الذي تنتقل عن طريقه الأفكار والعواطف والانفعالات؛ وليست اللغة مجرد قواعد ومصطلحات ومحفوظات تسمع وتؤدي أداء الببغاوات، وإنما هي وسيلة لفهم البيئة والمجتمع والتعامل مع كل منهما تعاوناً منتجاً ناجحاً. فإذا فهمت وظيفة اللغة على هذا الأساس أصبح من اللازم ربطها بالحياة في مختلف مظاهرها أوثق ربط: فالطالب إذ يدرس ويعمل وينتج في مدرسته إنما يحتاج إلى اللغة لكي يوضح ويعبر ويسجل؛ سواء في الزراعة أو الصناعة أو الحياة الاجتماعية أو التعامل مع الخارج.

ومن النقائص في تعليمنا اللغوي أننا ننظر إلى اللغة التي نستخدمها في نشاطنا الواقعي نظرة الاستهانة على حين نعني بلغة التدريب والقواعد والتطبيق التي لا ترمي إلى غاية حيوية، وبذلك نفصل بين اللغة والحياة؛ فتقل استفادة اللغة من الحياة، وتقل استفادة الحياة من اللغة واستخدامها فيها. وهكذا نستطيع أن نرى كيف يجب أن تكون اللغة مرتبطة بالحياة

"وكيف يجب أن يكون مدرس اللغة وثيق الصلة بكل ما يجري في المدرسة حتى يجعل من لغته أساساً لكل نواحي النشاط وأداة لكل نواحي التسجيل والتعبير، ويكون التدريب اللغوي متمشياً مع هذه الفكرة لا يشذ عنها. ومجال العمل في هذه المدرسة متسع متنوع بحيث يوفر الفرص العديدة لكل ما يبغي مدرس اللغة. وعلاوة على ذلك تستطيع اللغة أن تفعل الكثير في إبراز نواحي الجمال في الريف، وفي التطلع إلى النهوض به، وفي المساعدة على حذق نوع من الأدب الريفي القوي الذي ينهض بالروح القومية في الريف ويوجهها.

والخلاصة أن الصلة يجب أن تكون وثيقة، والمساعدة متبادلة بصفة دائمة بين مدرس اللغة وبين باقي المدرسين، لأن مادة اللغة يجب أن تستمد من صميم نشاط التلاميذ بأوجهه المختلفة. ولاشك أن للأناشيد قيمتها، كما لها صلة وثيقة بالحياة من الواجب العناية بها، كما أن من اللازم دراسة الغناء الريفي والموسيقى الريفية وهذه الدراسة يجب أن ترمي إلى إشاعة الذوق وتهذيبه في نطاق الطابع الريفي أما دراسة طرق تدريس اللغة في السنة النهائية فيجب أن تبنى على تتبع الخطوات "السيكولوجية" التي تؤدي إلى ربطها بالمدلولات وبالأفكار وبالحياة.

ولا داعي إلى التفصيل الكثير في هذا الباب، وإنما يمكن أن يبدأ التعليم في المدرسة الريفية بأن تعمل بطاقات عليها أسماء الأشياء التي في المدرسة والمزرعة والفصل "والورشة" والعمل ... الخ وأن يكون التدرب أولاً على تميز هذه الأسماء بعضها عن بعض وتعليق البطاقات في أماكنها للدلالة على المحتويات المختلفة، فهذه فأس وذلك "جاروف" ... الخ. حتى إذا أحسن التلاميذ التعرف على عدد كافٍ من الكلمات أمكن البدء بتحليلها

واستنتاج الحروف وقواعد النطق حتى يستطيع التلميذ أن يقرأ كل كلمة: ويبدأ تعلم الكتابة في هذه المرحلة نفسها وهي مرحلة التحليل وميزة هذه الطريقة ربط التعليم بالأشياء والموضوعات فتصبح اللغة أداة لا صوراً ميتة.

الرياضة:

الرياضة يجب أن يكون أغلبها متجهاً نحو تعليم الحساب، مع قدر من الجبر البسيط والهندسة والمساحة، تساعد على حسن فهم المشكلات الحسابية، ولذلك فلا داعي للتطويل في المواد الأخيرة وتخصيص الحصص العديدة لها. أما الحساب فيجب أن يكون كما قلنا وثيق الصلة بالحياة بأن يكون مستخرجاً مع واقع الحياة اليومية في الريف.

يجب أن يتعود المدرس على ذلك في أثناء تعليمه حتى يستطيع أن يدرس لتلاميذه بنفس الكيفية. وعلى ذلك تختفي تلك التمرينات والمسائل البعيدة عن الحياة ، فالقواعد الأربع الأصلية، يمكن بناؤها على تمارين ومسائل من واقع الحياة، وتكون نتائجها مما يهم التلميذ أن يعرفه، فيعالج الطلبة مقادير الطعام التي تؤكل في المدرسة، والمحاصيل التي تزرع، والحيوانات التي تربى، وما يخص الفرد من هذا وذاك، ونفقات صنع الأدوات الأشياء التي يصنعوها بأنفسهم، ويعالجون الإيراد الذي تجلبه هذه الأشياء فرادى ومجتمعة. وبالجملة يجب أن تستخدم جميع نواحي النشاط في المزرعة وملحقاتها من حظائر "وورش" ومعامل وجميع نواحي النشاط في المدرسة نفسها في تعليم هذه المادة. ولاشك أن في هذا مجالاً كبيراً جداً لأي مدرس كفء نشيط لكي يجعل دراسة الحساب مستمدة من الواقع، ومفيدة في حسن تفهمه وتقديره.

وعلاوة على ذلك، يجب أن ترتبط الدراسة بالحياة في القرية نفسها، كدراسة عدد الأفدنة وتوزيعها على السكان، وعدد المنازل والحجر وعدد الأشخاص الذين يعيشون في الحجرة، وعدد الذين يملكون حيوانات، وإيراد الحيوان أو الفدان المنزرع قمحاً أو قطناً أو فاكهة، أو مساحة الأرض أو حجم الماء الذي يستخدم في الري أو التنظيف ... الخ. على أن يجمع الطلبة المعلومات والأرقام بأنفسهم. إن مسألة واحدة يجمع التلاميذ عناصرها ويستخرجون نتائجها المختلفة خير من مسائل عديدة يجرونها إجراءً آلياً ولا يدركون لها مغزى.

العلوم:

إن دراسة العلوم تقوم في أساسها على النزعة نحو الاستطلاع والتعرف على البيئة تعرفاً ينصب على خصائصها الطبيعية والكيميائية والبيولوجية.

وعلى ذلك فإن تدريس العلوم يجب أن يعنى بهذه النزعة نحو الاستطلاع والتعرف على البيئة وأن ينميها ويوجهها، ويدرب الناشئين على حسن الاستفادة منها –ذلك لأن هذه النزعة ككل نزعة أخرى تحتاج إلى تدريب على "الميدان" الذي تعمل فيه وهو ميدان الطبيعة بما فيها من ظواهر وكائنات حية وغير حية. فالطفل مزود بنزعة عامة للاستطلاع، وهي محتاجة إلى التوجيه والقيادة لكي ينميها، ويستفيد منها معرفة وخبرة متزايدة. ولذلك، فإن أول ما يجب على مدرس العلوم هو أن يبيح لتلميذه فرص التجوال في البيئة، وملاحظة ما تحتويه من ظواهر وكائنات والوقوف عندها والتأمل فيها والتساؤل عن خصائصها وميزاتها، والظروف التي تحيط بها، ونوع البيئة التي توجد فيها والعلاقة التي تربطها بهذه البيئة. ويصحب كل ذلك

التسجيل بالرسم والكتابة والبحث بالرجوع إلى الكتب واستقصاء المراجع أو إجراء تجارب للوصول إلى الحقائق فيما يتعلق بهذه المشاهدات.

فأساس دراسة العلوم يقوم على المشاهدات في ميدان البيئة الخارجية، وعلى ما يتبع ذلك من بحث وتجريب واطلاع. والبيئة زاخرة بالمادة التي تصلح لهذه الغاية من نباتات وطيور وحشرات وتربة وصخر وماء وهواء إلى آخر ما تزخر به الطبيعة من الكائنات. وعلى المدرس أن يبدأ بتعريف طلبته بهذه الكائنات عن طريق المشاهدة الفعلية، وما يتبع ذلك من خطوات الدراسة العملية، وميدان الدراسة لا يقتصر على الطبيعة، وإنما يتغلغل إلى كل ما يتعلق بحياة الإنسان. فتطبيق العلوم في الزراعة والصناعة والمواصلات والحياة المنزلية والعامة هو من أهم المظاهر التي تتميز بها المدنية الحديثة، وعلى ذلك فإن المشاهدة يجب أن تمتد إلى هذه النواحي، لكي يتعرف الطالب على ما يتعلق بالعلوم مما يحيط به من جميع النواحي، وبذلك يبرز المغزى الاجتماعي للعلوم، إذ أنها ترمي إلى انتفاع الإنسان بما يكشفه من قوى الطبيعة على اختلافها في ترقية حياته ورفع مستواها بإفادة المجتمع الإنساني وإسعاده، وفي هذه المدرسة فرص عديدة للربط بين دراسة العلوم وبين نواحي الدراسة التطبيقية في الزراعة والصناعة والتغذية والصحة وتربية الحيوان. وبرامج الدراسة وطرقها يجب أن نعتمد على كل ذلك –فيكون مجالها الحقل والمزرعة والقرية والمنزل والحظيرة والمعمل، علاوة على البيئة الطبيعية بمعناها الواسع.

وللعلوم طريقتها المبنية على المشاهدة والتجريب والاستنتاج والتطبيق. وهي الطريقة التي يجب أن تبرز في الدراسة العلمية بروزاً يؤدي في النهاية

إلى تدريب الطلبة على هذه الطريقة فيما يتناولونه من المسائل. ويستدعي ذلك أن تُبنى دراستهم على هذه الخطوات نفسها بالكيفية التي تتناسب مع قدرتهم، وتؤدي إلى تشبعهم بهذه الروح بالتدريج ويلزم لذلك عدة أمور:

أولاً: أن تبنى الدراسة على المشاهدة الفعلية في البيئة بمختلف نواحيها كما فصلنا ذلك من قبل.

ثانياً: أن تعنى بالتساؤل والبحث والتجريب للوصول إلى الحقائق والتثبت منها قبل التسليم بها.

ثالثاً: أن تعنى بالتطبيق والإفادة من حقائق العلم في حياة الإنسان الفردية والاجتماعية على اختلاف مسالكها.

الصحة:

في مثل هذه المدرسة يجب أن تكون دراسة الصحة دراسة علمية؛ إذ تتيح حياة الطلبة في المدرسة الفرص لهم لكي يقوموا بهذه الدراسة العملية فيما يتعلق بمسائل الصحة الشخصية والعامة. فمسائل النظافة والطعام والتغذية ومقاومة الحشرات والأوبئة والتخلص من القاذورات وبقايا الطعام والعناية بالغرف والقاعات –كل هذه تتيح لهم دراسة مبنية على الخبرة والممارسة العملية. ثم يضاف إلى ذلك تنظيف الحظائر والعناية بصحة الحيوانات والدواجن والقيام بالعمليات المختلفة المتعلقة بالحليب وتحضير منتجات الألبان وغيرها من المنتجات الزراعية المختلفة ودراسة ما قد يتسبب عن تلوثها من أضرار، والطرق الصحية لتعقيمها واستعمالها ... كل ذلك مجال لدراسة عملية نظرية من الطراز الأول.

وعلاوة على ذلك؛ فإن الطلبة يجدون مجالاً آخر مهماً هو مجال القرية. فهنالك يدرسون عن طريق المشاهدة حالة النظافة في القرية وماء الشرب فيها، وما ينتشر فيها من الأمراض والحشرات، وما بها من التسهيلات الصحية والعلاجية، ومشروعات تحسين الصحة في الريف ... يدرسون كل ذلك دراسة صحية اجتماعية، ويبنون دروسهم في المدرسة على مشاهداتهم. وهكذا تصبح دراسة الصحة دراسة حية منتجة.

الزراعة:

مادة الزراعة بفروعها المختلفة من فلاحة وتربية حيوان ودواجن وصناعات زراعية يجب أن تبنى على المشاهدة والتسجيل أولاً، فيدرس التلاميذ كيف يستأجر الفلاح أرضه، وكيف يزرع محصولاتها، وكيف يسوقها، وما يحصل عليه منها وكيف يربي حيواناته ودواجنه، وكيف يعتني بها ويستعملها، وما ينفقه عليها وما يكسبه منها، وكيف يصنع الزبد والجبن وكيف يربي النحل ... إلى آخر ما يعمله الفلاح –كل ذلك بالمشاهدة الفعلية لما يصنع. فإذا درسوا هذه الطرق البدائية وناقشوها وعرفوا محاسنها وعيوبها وقارنوها بالطرق المبنية على أساس علمي– استطاعوا بذلك أن يبنوا عملهم على الطرق التي تؤدي إلى إنماء ثروة الفلاح ورفع مستوى معيشته.

فالزراعة يجب ألا تكون مجرد قواعد تلقى وتتبع، بل يجب أن تكون مبنية على المشاهدة في البيئة والبحث للوصول إلى خير الطرق واتباعها، وفي أثناء ذلك يجري التلاميذ التجارب التي تبين لهم خير الطرق في الزراع والري والصرف والتسميد وتربية الحيوان واستخراج المنتجات الزراعية،

وبذلك لا تكون الزراعة التي يدرسها منقطعة الصلة بما يعمله الفلاح، وإنما تكون مكملة ومحسنة له. وعلاوة على ذلك يجب أن يدرس الطلبة دراسة مستفيضة أثر النظام الزراعي في المجتمع الريفي، فلا تكون الزراعة في هذه المدرسة مجرد مهنة بل دراسة زراعية اجتماعية، مما يجل الطالب يدرك الوظيفة التي تؤديها الزراعة للبيئة بوجه خاص وللوطن بوجه عام، ويدرك ما يجب أن يدخل على النظام الحالي من إصلاح لكي يؤدي هذه الوظيفة أداءً حسناً. والمهم هو أن ننتهز جميع الفرص لكي نغرس بذرة البحث والإصلاح وإتباع أحسن الوسائل وأحدثها.

الجغرافيا والتاريخ:

أما الجغرافيا فيمكن أن تقوم دراستها على أساس البيئة المحلية وما تشمله من الظواهر، وما يقوم فيها من النشاط، وعلاقتها بالعالم الخارجي، وما يستلزم ذلك من دراسة لهذا العالم الخارجي دراسة تزيد من فهمنا للبيئة المحلية ولما يجري فيها من أنواع النشاط والإنتاج. وهناك أمثلة لما يمكن عمله:

١- فيمكن أن تدرس الحالة الجوية المحلية عن طريق الأرصاد التي يقوم بها التلاميذ أنفسهم لمنطقتهم ومقارنتها بالمناطق الأخرى التي يستطيعون الحصول على أرصادها من النشرات والمراجع الأخرى، ومما يلاحظونه بين هذه وتلك من الفروق، وما يجدونه فيها جميعاً من أوجه التشابه في التغيرات الموسمية وغيرها، مما يؤدي إلى معرفة العوامل التي تتحكم في الطقس سواء بالنسبة للمكان الواحد أو للأمكنة المختلفة. وبذلك

يصلون إلى دراسة فصول السنة، ودوران الأرض حول الشمس، والقرب أو البعد من خط الاستواء وأثره، وأثر الارتفاع والانخفاض عن سطح البحر، والقرب من البحار والصحاري والرياح ... إلى آخر العوامل الجوية والمناخية. ويمكنهم بعد ذلك أن يطبقوا هذه المبادئ على دراسة شاملة لمناخ العالم.

٢- ودراسة المحاصيل المحلية وتتبع مصيرها، ودراسة الأسواق وما يحدث فيها من حركات التصدير والاستيراد ثم دراسة نشرات وزارة الزراعة وغيرها للوقوف على الحاصلات المصرية، وأماكن وجودها ومقاديرها؛ ودراسة نشرات الجمارك ووزارة التجارة للوقوف على مصير هذه الحاصلات، وما يستهلك منها محلياً، وما يُصدر إلى الخارج، وما يُستورد مكانه للاستهلاك المحلي. كل ذلك يعطي صورة واضحة للاقتصاد المصري وعلاقاته الخارجية. فإذا درست المصادر التي نحصل منها على حاجاتنا من الخارج من زراعية وصناعية ومواد خام، فإن ذلك يجر إلى دراسة العالم الخارجي ومصادر الثروة وتوزيع الإنتاج فيه على أساس علاقاتنا مع أجزائه المختلفة، والتبادل التجاري بين مناطق العالم المختلفة.

٣- ودراسة التربة المصرية كما يشاهدونها في منطقتهم، والنيل كما يرونه، والوادي، والهضبتين الشرقية والغربية سيؤدي بهم إلى تتبع العوامل التي أدت إلى تكوين الوادي بصورته التي نراه عليها فيدرسون حوض النيل والهضبتين والتضاريس، والأقاليم المجاورة في أفريقيا وآسيا وأوروبا.

وهذه نماذج مما يجب عمله في دراسة جغرافية تقوم على البيئة المحلية، وتتيح الفرص للتوسع غير المحدود.

ويمكن أن ترتبط الدراسة التاريخية ارتباطاً وثيقاً بهذه الدراسة الجغرافية؛ فالنيل أساس الحياة في مصر، وعلى جانبيه قامت الحضارة المصرية القديمة التي امتدت إلى الشرق الأدنى وحوض البحر الأبيض المتوسط، وحدثت في أثناء ذلك موجات انتشار وانعكاس عديدة أهمها الدعوة الإسلامية وما أعقبها من توحيد العالم العربي وتميزه بصورة ثقافية واجتماعية خاصة. فدراسة التاريخ القومي يمكن أن تقوم على أساس المميزات الجغرافية الاقتصادية والاجتماعية التي أهدت المسرح الذي مثلت عليه أحداث التاريخ. وتاريخنا القومي يجرنا إلى دراسة تاريخ الشرق الأوسط وتاريخ حوض البحر الأبيض وأوروبا.

وبذلك يتفتح الطريق أمامنا لدراسة تاريخية شاملة.

ويجب أن تتضمن هذه الدراسة تاريخ نشأة القرية المصرية وتطورها بوجه عام، هذا التاريخ الذي هو في الواقع تاريخ نشأة الحضارة في العالم، وهذا التاريخ قصة بديعة علاوة على كونه حقائق علمية. كما يجب أن تتضمن الدراسة تاريخ ما يشاهدونه ويتصلون به في بيئتهم من نواحي الحياة الحاضرة، كالزراعة والصناعة والمواصلات والطعام والملابس والأثاث والبناء والصحة ... إلى غير ذلك. وهي دراسة ضرورية لكي يقف الطلبة على الأساس الذي بنيت عليه حياتهم الحديثة.

التربية الوطنية والاجتماعية:

تقوم التربية الوطنية والاجتماعية على دراسة المجتمع الحالي وما يسوده من نظم وقوانين، وما يكتنفه من عوامل القوة والضعف، ومركز الفرد فيه بما له من حقوق وما عليه من واجبات، دراسة تؤدي إلى تنمية الوعي القومي والاجتماعي، وتشبع الفرد بفكرة الواجب والحق وتهيئته لأن يكون عضواً عاملاً في الجماعة يعرف كيف ومتى يخدمها ويضحي في سبيلها.

ولكي يتحقق كل ذلك يجب أن يدرس النظام القائم بمؤسساته ونظمه وقوانينه المختلفة على أساس وظيفي، فيرتبط كل من هذه بالوظيفة التي رسم لها، حتى يتبين المجتمع ككائن حي يعتمد في حياته وتقدمه على ما يشمله كيانه من التنظيمات وما يقوم به الأفراد والجماعات من جهود موجهة لرفاهيته، والنهوض به وبجميع أفراده في الحال والاستقبال. ويجب أيضاً أن تدرس تلك العوالم التي تعوق تقدم المجتمع من اجتماعية واقتصادية وصحية وتعليمية وسياسية وغيرها. ويجب أن تتضمن هذه الدراسة تتبع الحوادث الجارية من اجتماعية واقتصادية وسياسية وصحية وتعليمية ... داخلية وخارجية، والتعليق عليها ومناقشتها مناقشة موضوعية حتى يستطاع تفهم العوامل التي تؤثر فيها، واستخراج النتائج والعبر منها... وبذلك وحده يتكون رأي عام موضوعي متنور لا ينقاد إلى العاطفة العمياء، ويحاول أن يدرك الآثار القريبة والبعيدة التي تترتب على مجريات الحوادث التي تحيط به من كل جانب، ولا تجد سبيلاً للوصول إلى برامج التعليم في مدارسنا؟ فيتلقى النشء فيها القيادة ممن لا يصلحون لها من ذوي الأغراض الذين يبلبلون أفكارهم ويتركونهم حيارى يسودهم التشكك وتغلب عليهم الأفكار والآراء العاطفية العقيمة.

المشروعات:

قد يكون من المنتقد أن نفرد للمشروعات مكاناً محدداً في خطة الدراسة، لأن الواقع أن الدراسة في هذه المدرسة كلها يجب أن تسير بروح المشروعات وعلى طريقتها. وإفراد المشروعات بجانب من الخطة قد يظن أنه يضعف هذا المعنى، ولكن الواقع أنه قد قصد بإفراد هذا الجانب للمشروعات تدعيم هذه الطريقة كطريقة وتدريب الطلبة على السير فيها.

وطريقة المشروعات أمامها في هذه الدراسة فرصة فريدة لم تتح لها في مصر من قبل؛ لأن الظروف القائمة فيها تجعل هذه المشروعات تتجه اتجاهاً واقعياً جدياً يرمي إلى غاية تمت إلى حياة الجماعة بصلة وثيقة، وبما أن حياة الطلبة كلها داخل المدرسة، فإن فرض القيام بمشروعات من هذا النوع عديدة. فكلما جدت في حياة المدرسة أو في حياة الطلبة حاجة، كان ذلك بدء مشروع سواء أكانت هذه الحاجة مادية أو اجتماعية أو دراسية؛ فهناك مجال لمشروعات البناء والإنشاء، والتجميل والتنظيف، والمحافظة على الصحة، والإسعاف، والتدفئة والتهوية، وصنع الأثاث والفراش، والثياب، والأكلمة ... وإلى إقامة الأسمار والحفلات ... وإلى التعريف إلى القرويين والاتصال بهم، أو خدمتهم والعمل بينهم ... وإلى تصريف المنتجات أو شراء اللوازم .. إلى آخر ما يمكن أن تظهر الحاجة إليه في هذه الحياة الشاملة التي يعيشها الطلبة في مدرستهم.

يتناقش الطلبة مع المدرس في اختيار المشروع، فإذا اتفقوا عليه بدءوا في رسم الخطة وتوزيع العمل وتقدير النفقات، على أن يقدم الفصل

للمدرسة مذكرة مفصلة عن المشروع تتضمن ما يتطلبه من أدوات ومواد ونفقات.

وفي هذا ما يضمن أن الطلبة قد فكروا تفكيراً جدياً في المشروع ووضعوا له خطة عملية، ثم إن فيه تعويداً لهم على تدوين ما يريدون في صورة واضحة محدودة. ولكن ليس هناك ما يقيدهم بالسير على الخطة حرفياً، لأن لهم دائماً أن يعدلوا في خطة المشروع إذا أوحت الحاجة بهذا التعديل، مادامت هناك مبررات كافية لذلك. وبعد انتهاء المشروع يكتبون تقريراً يتضمن ما حدث فعلاً، ويكون صورة للمشروع بعد انتهائه.

ومن الواضح أن كل هذه الخطوات لا تؤتي ثمارها إذا لم يصاحبها حسن التنظيم والتنفيذ وتوزيع العمل توزيعاً منتجاً وإشراك التلاميذ كل بنصيبه في المشروع.

دراسة البيئة ومشكلات الحياة الريفية :

ودراسة البيئة دراسة شاملة تنصب على مظاهر البيئة على اختلافها من طبيعية واجتماعية، ولا تقف لتفرق بين هذه وتلك، فهي أشبه بعملية مساحة للبيئة ترمي إلى تبيان ما تشمله من الكائنات والموارد الطبيعية والمؤسسات وأنواع النشاط على اختلافها.

وقد تقرر في الخطة أن يقوم الطلبة بدراسة البيئة المحيطة بالمدرسة دراسة عملية، فيخرجون إلى الحقول والقرى المجاورة، وإلى الأسواق أو المستشفيات والمؤسسات الحكومية والاجتماعية المختلفة –فيشاهدون ما يجرى فيها ويسألون ويستفهمون عما يريدون الاستفهام عنه، ويجمعون

الإحصاءات والأرقام من الجهات الرسمية وغيرها. وهم في ذلك يسجلون ما يرونه بالكتابة والرسم، ويعودون إلى المدرسة يتناقشون فيما رأوه، ثم يكتبون تقاريرهم عما رأوا وشاهدوا ويستكملون هذه التقارير أسبوعاً فأسبوعاً، وتكون كراسة كل تلميذ سجلاً لمشاهداته وملاحظاته المختلفة، وقد تقرر علاوة على ذلك أن يقام للطلبة في السنتين الرابعة والخامسة معسكر لدراسة البيئة في جهة ريفية، وفي هذا المعسكر يتدربون على الدراسة الشاملة لبيئة معينة هي البيئة المحيطة بالمعسكر: فيقسمون إلى فرق ترتاد كل فرقة منها جانباً يخصص لها، فتدرس من هذا الجانب وتبحثه بحثاً شاملاً بأن يجوس أفرادها خلاله، فيكتبون الملاحظات ويجمعون المعلومات ويتثبتون منها، ثم يعودون إلى المعسكر، فيكتب كل منهم تقريراً بمشاهداته ثم يجتمعون فيتناقشون فيما عملوا ويقارنون المعلومات التي حصلوا عليها ويرجعون إلى المراجع المناسبة والإحصاءات الرسمية، ثم يكتبون تقريرهم العام عن عملهم اليومي، ويستمر العمل من يوم إلى آخر إلى أن تنتهي الفرقة من دراساتها، وتعد كل فرقة تقريرها النهائي عن المنطقة التي كلفت بدراستها، ثم تجمع في النهاية تقارير الفرق المختلفة في تقرير واحد شامل للبيئة بأجزائها المختلفة.

وهذا النوع من الدراسة يوقف الطلبة على مشكلات الحياة الاجتماعية الريفية، فيقومون بدراستها دراسة شاملة بمظاهرها المختلفة وطرق إصلاحها وما فكر فيه أو عمل لإصلاحها، سواء بواسطة الحكومة أو المؤسسات أو الأفراد ويجب أن يبنى ذلك –علاوة على الممارسة الفعلية والمشاهدة– على البحث والإطلاع على ما كتب عن هذه

المشكلات؛ ويجب أن تعد بجانب ذلك محاضرات يلقيها المختصون لدراسة هذه المشكلات وعلاجها يعقبها مناقشات يشترك فيها الطلبة بمعلوماتهم وأرائهم المبنية على المشاهدة والبحث.

وقد سبق أن أجريت تجربة لهذا النوع من الدراسة في معسكر أقيم بمديرية الفيوم لتلاميذ في السنين الأولى والثانية الثانويتين، قسموا إلى فرق. كانت تقوم كل منها مع مدرس بزيارة القرى والحقول والمؤسسات المختلفة، ويكتب كل منهم مشاهداته، وتكتب كل فرقة في النهاية تقريراً مشتركاً عن عملها يقرؤه أحد أفرادها على أعشاء المعسكر. وقد نجحت التجربة نجاحاً باهراً بالرغم مما صاحب قيامها من الصعوبات الخاصة بكثرة العدد وضيق الوقت.

وفيما يلي بعض مقتبسات مما كتبه التلاميذ في تقاريرهم ومما كتبه المدرسون عن نشاط تلاميذهم في هذه الدراسة.

١– فهذا تلميذ وقف ينتظر سيارة كانت ستقله مع فرقته من البلدة التي عسكروا بها إلى القرية التي اختيرت للدراسة، ولما كانت محطة السيارات أمام فرقة المطافئ فإذا به يستغل هذه الفرصة ليسأل رجال المطافئ عن عدد الحرائق في العام وغير ذلك من المعلومات ويثبت ذلك في كراسته. فإذا استقلوا سيارة ونزلوا عند قريتهم زاروا إحدى الحدائق الموجودة في خارجها، فسألوا حارسها عن المالك، فإذا هو عمدة القرية وهذا الحارس يزرعها له مقابل "خُمس" المحصول.

ويقول التلميذ في كراسته. "وقد علمت أن العمدة يشركه في المحصول كي

يجعله يرعى شئون الحديقة ويشتغل فيها بجد ونشاط ..". ".. ورأيت أشجار المشمش قليلة فسألته عن سبب قلتها، فقال "إنه وسائر الفلاحين لا يهتمون بالمشمش وهم لا يزرعونه ولكن قد يحدث بالصدفة أن تقع "نوى" المشمش على الأرض فتنبت شجيرات فيأخذها ويغرسها. وسبب عدم اهتمامهم بأشجار المشمش ناتج عن أن المشمش سريع العطب، وشجره يستلزم عناية كبيرة تأخذ من الفلاح جهداً كبيرا". ثم ينتقل إلى الزيتون فيقول: "إنه في بعض الأحيان يكون الفلاح محتاجاً إلى نقود فيضطر إلى أن يجمع الزيتون وهو أخضر، وعند ذلك لا يدر عليه ربحاً كثيراً كما لو تركه حتى يسود لونه. وللفلاح ثلث محصول القطن نظير قيامه بشئون الزرع ويدفع الثلث مصاريف". وقال عن صناعة الطوب: "وقد علمت منهم أن أجرة العامل في اليوم ثلاثة عشر قرشاً وهم يشكون من قلتها، وهم يعملون لحساب المعلم سيد حسن، ويصنع كل عامل ٣٥٠٠ طوبة تقريباً في اليوم، ويشتغلون حوالي ثماني ساعات، والأرض التي يصنع منها الطوب مرتفعة، ولكن بعد ذلك يقل ارتفاعها وتصير في مستوى سطح باقي الأرض، وتصبح صالحة للزراعة".

٢- وهذا تلميذ آخر يقول: "إن الفلاحين يقبلون على التعليم في الليل، أما التعليم في الصباح فالإقبال عليه قليل جداً. ومن أهم المهن في القرية: التجارة والزراعة وصناعة المقاطف والأقفاص، وهم يبكرون بالزواج. ولا يتزوج الرجل المرأة إلا إذا كانت تجيد بعض الصناعات الهامة، وعدد سكان القرية ٣٠٠٠ نفس وبها ١١ دكاناً ويخص كل شخص في المتوسط نصف فدان، غير أن العمدة يملك ٧٠٠ فداناً. ويدفع الفلاح مهراً يختلف من ٣٠ إلى ٤٠ إلى ٤٠٠ جنيه.

"ولا يوجد مستشفى للبلهارسيا مع أنها متفشية بينهم، وكذلك يتفشى بينهم القراع أما حلاق الصحة فإنه يبلغ الدوائر الصحية عن الحالات الخطرة ولا يعجبني فقر البلاد وحالتها الاجتماعية ...."

٣- وثالث يقول: "وفي أثناء تجولنا في السوق هاج الناس، فوقفنا نحن فإذا وسط ذلك الجمهور الحاشد ضابط البوليس وخلفه بعض الجنود، وما هي إلا دقائق حتى كشف لنا الأمر "إذ كان بعض البائعين قد جمع كمية كبيرة من السمك الصغير الذي حرمت الحكومة صيده خوفاً عليه من الانقراض، وفي مكان فسيح يعثر الضابط السمك وأمر بسير سيارته عليه ..."

"وتوجد في القرية عدة شوارع وعددها خمسة، ومتوسط عرضها متر، وهي متعرجة مرتفعة ومنخفضة قذرة غير مرصوفة، ويجلس النساء والرجال بجوار الجدران وأمام الأبواب، وقد وجدت في الدكاكين: السجائر- الصابون- الشاي- الشمع- الجاز- السكر- البطاطس- العدس- البصل- الزيت"

"وحالة الأهالي سيئة جداً لأن عددهم ١٣٤٠ نسمة وزمام القرية ٣٠٠٠ فداناً ويخص الفرد أقل من فدان. ولا يختلف زيهم صيفاً وشتاء لفقرهم. والملابس الشائعة هي "صوف العسكري" الأسود بين النساء والزفير" بين الرجال . ويكره الآباء أن يذهب أبناؤهم إلى المدرسة لحاجتهم إلى مساعدة أبنائهم، وهم يحتكمون إلى العمدة في المنازعات التي تنشأ عادة عند توزيع الري. وهم لا يهتمون بالانتخابات. وإيمانهم قوي، إذ

رأيتهم جلوساً صامتين لا يتفوه أحدهم بكلمة في مأتم مع أن الميت كان شاباً".

"ولا يوجد مستشفى بالبلدة، ومياه الشرب قذرة. وهم يسيرون حفاة. واللون الغالب عليهم هو اللون الأصفر. وتوجد مدرسة أولية بها ١٦٠ تلميذاً نصفهم بنات ويتناول التلاميذ غداء مكوناً من جبن وطماطم وفول سوداني ورغيف من الخبز. ويوجد بالبلدة "صندوق بريد" ملصق بالجهة المقابلة لمنزل العمدة. وتوزيع الخطابات التي يتركها الطواف عند العمدة بواسطة خفير، ويوجد "تليفون" في منزل العمدة. ولا يوجد بالبلدة منجد أو حداد أو نجار، ولكنهم يستعينون بالصناع القادمين من المجاورة ولكن يوجد بها مأذون وصراف"

٤- وهذا رابع يقول: "إن كراسة التعداد تذكر أن عدد الأسر بالقرية ٧٦٤ وعدد الأفراد ٣٤٣٢ وعدد المنازل ٦٧٩ وعدد المواشي والدواجن ٣١٩. وتأخذ كل أسرة نصف "لتر" من الجاز في الشهر، ونصف أوقية سكر، وأوقيتين من الزيت وأوقيتين من الشاي. ويأخذ كل فرد متر أو مترين من القماش ٤ مرات في السنة. ويقولون إن هذا غير كاف لهم".

"والصيادون يغزلون الشباك، والسيدات يعملن الزبد والجبن، وبعض الرجال يعملون "شيلان" لأنفسهم. والوالد لا يعلم ابنه ولا يرسله إلى المدرسة بل المدرسة هي التي تبعث في طلب الولد، وعند إتمام تعليم الطفل واستطاعته القراءة والكتابة يخرج من المدرسة ويشتغل إما بالصيد أو الفلاحة مقابل ٣ قروش في اليوم.."

"وفي أثناء مرورنا في القرية لاحظنا أن معظم أهل القرية لا يشتغلون، فسألنا أحدهم لماذا لا يشتغل فقال: إنه صياد، وإن البحيرة الآن هائجة وخالية من السمك. وقال: إنه صياد ولا يشتغل بالزراعة لأنها مهنة حقيرة.

٥- ويقول أحد المدرسين في تقريره عما عمله تلاميذه: "هذا تلميذ يحضر نبات قمح مصاب بمرض جعل سنبلته كالفحمة، وجعل رائحتها كريهة. وهذا آخر أحضر نبات قمح التفت عليه حشيشة العليق. وثالث يحضر حشائش مختلفة بعضها يشبه نبات القمح. وقد لاحظوا حشرات مختلفة الأشكال والألوان والأحجام، ولمسوا مقدار الضرر الذي يصيب النبات منها؛ فمنها ما يتغذى بالأوراق ومنها ما يتغذى على السيقان. وفي هذا الجو -جو الحشائش والحشرات- استطعت أن أريهم كفاح النبات ذلك الكفاح الرهيب في سبيل الحياة بينه وبين الحشائش والحشرات: الكفاح الصامت الساكن الذي إمام أن ينتهي بفوز الحشائش والحشرات وموت النبات أو موت الحشائش والحشرات وحياة النبات. وإن الإنسان هو العامل الفعال في تغلب أحدهما على الآخر بعملياته التي يقوم بها من عزق وحرث وتسميد وخدمة. لقد أصبحت لديهم فكرة في ظرف يوم واحد عن حياة النبات وما يساعد نموه وما يعوقه، واعتقد أن هذه الفكرة لم تكن لتتكون ولو قضوا شهراً في دراسة نظرية".

٦- ومن تقرير لمدرس آخر: ".. وقع نظرهم في أثناء السير على نسيج عنكبوت فوقفوا يتأملون نظامه ودقته، ولكنهم لم يروا العنكبوت نفسه، وهم أحدهم بتمزيق هذا النسيج والبحث عن مكان

العنكبوت. ولحسن الحظ وقعت ذبابة فوق هذا النسيج فسرعان ما وجدوا العنكبوت يسعى إليها جرياً، وبدون توقف -أخذها، وقفل راجعاً إلى مخبئه، فتتبعوا مسيره حتى نهايته ولشد ما دهشوا من نظام منزله والدقة العجيبة في صنعه. وأمسكوا بالعنكبوت يتأملون تركيب جسمه ولونه... وفي طريق ثان رأوا نسيجاً آخر بنظام يختلف عن النسيج السابق، فأرادوا أن يروا العنكبوت، فبحثوا عن ذبابة يمسكون بها فأمسكوا نملة فارسية، وأوقعوها على النسيج، فخرج العنكبوت وهاجم النملة ولكنه سرعان ما قفل راجعاً وكمن في مخبئه. وبقيت النملة تمزق النسيج... وفي مكان على بحيرة قارون شاهدوا نسيجاً ثالثًا ورأوا عناكب لم يقع نظرهم على مثلها من قبل..."

٧- وقال مدرس آخر: "... وقد ظهرت "غريزة التملك" في جميع الزهور والحشرات والأحجار المختلفة وأنواع التربة والأسماك، وعينات من الأدوات التي تصنع في القرى مثل الشراشرات والشقارف والضبة والمفتاح، وكان يتبع هذا مناقشة مناسبة لكل حالة ودراسة للصناعات والحرف اليدوية مثل صناعة الحدادة والنجارة وصناعة الفخار".

الرسم والأشغال والمهن الريفية:

١- الرسم- أما الرسم فيجب أن يدرس بكيفية تؤدي إلى تحقيق غرضين:

الأول- تقدير الجماع والاستمتاع به. سواء في الطبيعة أو غيرها. فالمرانة الفنية والحساسية التي تنجم عنه من العوامل التي تجعل الفرد لا يتحمل أن يرى القبح والقذارة والفوضى. فدروس الرسم يجب أن

تهدف إلى تربية الذوق بالنسبة للبيئة: فالطبيعة والحقول والقرية والشوارع والبيوت والغرف يجب أن تكون مجال تربية الذوق. ويجب أن يقوم المدرس مع تلاميذه بجولات يقفون فيها أمام هذه المعالم، ويتأملون فيها، ويتناقشون، ويقترحون ويعملون ما من شأنه أن يزيدها جمالاً. وبذلك تعمل على رفع مستوى الذوق والتقدير، وعلى ربطه بالحياة ربطاً ينتج آثاره في تحسين البيئة وتنسيقها ورفع مستواها. والجمال وثيق الصلة بكثير من نواحي الحياة، فالنظافة والنظام والإتقان كلها مرتبطة بالجمال، وعلى مدرس الرسم أن ينشر هذه الروح التي لا ترتاح إلا إلى كل نظيف منظم متقن، وأن يوجه جانباً من نشاط تلاميذه في المدرسة والفصل والمزرعة والقرية إلى تحقيق هذه الغايات.

الثاني– التعبير بالرسم والنحت والزخرفة على الورق والمواد والخامات المحلية وبواسطة الطين والصلصال، تعبيراً يزيد من إرهاف الحس، ويصل بالطلبة إلى أن يزيد تقديرهم للحياة وتفاعلهم معها. ويجب أن يتحقق ذلك في كل ما يصنع التلاميذ في مدرستهم فتكون العلاقة وثيقة بين تدريس الرسم والأشغال والهوايات والمهن الريفية والمشروعات وغيرها. حتى تتحقق الأهداف التي ذكرناها في كل ما يقوم الطلبة بصنعه وتنفيذه.

٢– الأشغال– ودراسة الأشغال وثيقة الصلة بدراسة الرسم. وحصص الرسم نفسها لابد أن تحوي جانباً من الأشغال الفنية، ولكن الوقت الذي خصص لحصص الأشغال قصد به أن يخصص لأعمال "الورشة"

التي يقوم فيها التلاميذ بصنع ما يحتاجون إليه من أعمال النجارة والحدادة والنسيج وغيرها مما هو مرتبط بدراساتهم العلمية أو الزراعية أو في المشروعات، بحيث لا يقتصر العمل في "الورشة" على الحصص المخصصة لها، وإنما يجب أن يسمح للطلبة باستخدامها في الحصص الأخرى حينما يكون العمل الذي يقومون به في حاجة إلى ذلك. وعلى مدرس الأشغال، وعلى معاونيه "بالورشة" أن يقوموا بتدريب التلاميذ على استخدام مختلف الآلات والأدوات تدريباً يمكنهم من صنع ما يحتاجون إلى صنعه، على أن يخصصوا حصصاً كاملة لبعض التداريب الصعبة في النجارة والحدادة أو غيرها إذا احتاج الأمر إلى ذلك.

٣- المهن الريفية: دراسة المهن الريفية ليست دراسة عملية فحسب، وإنما هي نوع من الدراسة لجانب من الاقتصاد الريفي. ومعنى ذلك أن يدرس الطلبة ما هو شائع في محيطهم الريفي من المهن وخاماتها وكيفية استجلابها وقيمتها الاقتصادية وما يقوم به أصحاب هذه المهن فيها. ويقومون برحلات إلى مناطق مجاورة أو بعيدة لدراسة مهن أخرى دراسة وافية تدخل فيها -علاوة على طرق العمل- القيمة الاقتصادية والاجتماعية لما يصنع. ويختار الطلبة طائفة من المهن التي درسوها فيقومون بها في المدرسة على أساس قيمتها وإمكان التحسين فيها، فليقومون بالعمل كما يقوم به الفلاح، ثم يدرسون الخامات والأدوات وطرق العمل.. بكيفية تؤدي بهم في النهاية إلى أن يدخلوا من التحسينات ما يرفع من شأن هذه المهن، على أن يحاولوا إدخال هذه التحسينات بعد تجربتها في طرائق أصحاب المهن الريفية أنفسهم.

وعلاوة على ذلك فإنه من الواجب إدخال دراسة المنتجات والمواد والخامات المحلية إيجاد أو إدخال مهن جديدة في الريف. ولا مانع من النقل من الخارج في بعض الحالات، بعد دراسة الظروف المحلية دراسة كافية. ومعنى ذلك أن دروس المهن الريفية ليست مجرد دروس صناعية، وإنما يجب أن تتضمن دراسة شاملة للمهن من مختلف نواحيها.

الهوايات:

يجب أن يخصص جزء من وقت التلاميذ للهوايات، وهذه يجب أن تكون منوعة تشمل ما يمكن أن يفيد في قضاء وقت الفراغ بصورة ممتعة أو مجدية أو هما معاً. ويجب أن تشمل الغناء والموسيقى والتمثيل والمناظرات والخطابة والرسم والأشغال والتصوير وغير ذلك، مما يكون له علاقة بالبيئة الريفية أو غيرها، ويصح أن تشمل الهواية نوعاً من الزراعة كزراعة الزهور أو الصبار أو تربية نوع معين من الطيور أو الدواجن النافعة أو طيور الزينة أو نوعاً من الصناعة كصناعة النسج أو السجاد أو الفخار. ومجال الهواية متسع لا يمكن حصره وإنما يمكن القول بأنه يجب أن يكون مستمداً من ميول التلاميذ، واستعدادهم، وأنه يجب أن تكون جدية، تنمي وتشع لأقصى حد ممكن، حتى تؤتي ثمارها المرجوة من ملء أوقات الفراغ بما يتوفر فيه المتعة أو المنفعة أو هما معاً. وليس هناك ما يمنع من أن تكون الهواية امتداداً لجانب من جوانب الدراسة العلمية أو الزراعية. كأن تكون هواية لنوع من الصناعة الزراعية أو لناحية هندسية أو صناعية وما إلى ذلك؛ فيعمل الطالب في هوياته على استكمال النواحي التي لا يتيسر استكمالها في الدراسة.

التربية البدنية:

يجب أن يرمي تدريس التربية البدنية في هذه المدرسة إلى تقويم أجسام الطلبة وتحسين صحتهم، وإشرابهم الروح الرياضية التي تتقبل النصر والهزيمة بابتسامة. كما أنه يجب أن تُعنى بتعويدهم على الحياة الخلوية، وحياة المعسكرات بما تتضمنه من تحمل المشاق وبذل الجهد.

وسيكون نصيب التربية البدنية أكثر مما يظهر في الخطة، لأن جدول الدراسة يجب أن يشتمل على تخصيص بعد ظهر أحد أيام الأسبوع على الأقل للنشاط الرياضي والاجتماعي.

كما أنه من الضروري إعداد الطلبة في الفرقة النهائية من سني الدراسة لتدريس هذه المادة لتلاميذ المدارس الريفية.

ويجب أن يخصص جانب من حصص الفرقة المذكورة لدراسة نظام "الأسر" وكيفية تطبيقه. وكيفية تنظيم النشاط الرياضي والاجتماعي. على أن يتدربوا على ذلك في أثناء فترة تمرينهم بالمدارس.

المعسكرات والرحلات:

للمعسكرات قيمة ليس هذا مجال تبيانها من حيث تنمية الرجولة والاعتماد على النفس والتعاون والألفة والمحبة والبساطة في المعيشة ولا يستطيع أن يقدر الأثر الذي تتركه حياة المعسكرات في أعبائها إلا من مارس هذه الحياة أو مشاهدها عن كثب. وربما كنا أحوج الأمم إلى مثل هذا النظام الذي يؤدي إلى فهم متزن سليم للحق والواجب، والنظام والطاعة، والخدمة والتطوع، وتحمل المسئولية.. إلى آخر ما تحققه

المعسكرات في أفرادها من الفضائل الفردية والاجتماعية.

ولذلك يجب أن تقام للتلاميذ معسكرات يقومون فيها بجميع الواجبات المطلوبة منهم: من إقامة المعسكر وتنظيمه ومراقبة النظام والنظافة والحراسة وإعداد الطعام والسمر. فيقوم كل فريق بدوره في أداء هذه الواجبات، وتختار البقعة التي يقيمون فيها المعسكر كل مرة بحيث تكون لها ميزة دراسية.

ويحسن أن تقام علاوة على ذلك معسكرات فردية أو لجماعات صغيرة أو كبيرة في بعض أيام الخميس والجمعة، أو العطلات القصيرة، حتى يتدرب أكبر عدد ممكن على القيام بالتبعات الفردية.

أما الرحلات فيجب أن يعد لها برنامج خاص، يكون الغرض منه القيام بزيارة المعالم الهامة في مصر والتعرف عليها، حتى يعرف هؤلاء الطلبة بلادهم حق المعرفة، ويستلزم ذلك وضع خطة شاملة تقضي بأن يزور الطالب في كل سنة جهة من جهات مصر فلا تنتهي دراسته بالمدرسة إلا وقد يكون زار أهم المعالم. أما الرحلات العامة الخاطفة التي تبدأ بالإسكندرية وتنتهي بأسوان، ويقضي الطلبة فيها يوماً في كل بلد فليست لها قيمة تذكر. إذ الواجب أن يكون للرحلة مركز يقضي فيه الطلبة بضعة أيام. يقومون في أثنائها بجولات مرسومة من قبل، ويكتبون مشاهداتهم، ويعدون تقارير بما رأوا في أثنائها.

الخاتمة:

وأخيراً– فإن هذه المدرسة ستكون بمثابة حقل نموذجي تنمو فيه روح تفهم الريف ومحبته والاندماج فيه، وخدمته خدمة ترمي إلى إصلاح حاله ورفع شأنه لكي يرتفع شأن الوطن جميعه وستكون هذه المدرسة حقلاً لتكوين ذلك المدرس الريفي الذي تنتظره مصر لكي يُكون بدوره من الريفيين الناشئين جيلاً عاملاً نشيطاً يستطيع أن ينهض بنفسه وبشئونه، ويصل بوطنه إلى أعلى مدارِج الرقي[١٥].

(١٥) قدمت هذه المذكرة لوزارة المعارف بمناسبة تفكيرها في إنشاء مدرسة المعلمين الأولية الريفية بمنشاة القناطر، وقد أخذت الوزارة بما فيها، وقررت أن تكون دستور للدراسة الحياة في المدرسة المذكورة.

الفهرس